M. MIGCHELSEN
EN
J. VAN MOURIK



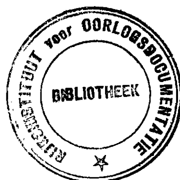

# HEEMKUNDE
# EN
# LICHAMELIJKE OEFENING



MCMXXXXII
N.V. UITGEVERIJ v.h. C. A. MEES - SANTPOORT



M. MIGCHELSEN
EN
J. VAN MOURIK




# HEEMKUNDE
# EN
# LICHAMELIJKE OEFENING



MCMXXXXII
N.V. UITGEVERIJ v.h. C. A. MEES - SANTPOORT

## TER INLEIDING.

Ernstige tijden waren steeds bloeiperioden voor de paedagogiek. De hoop des vaderlands is in benauwde dagen gevestigd op de dragers der toekomst. Onderwijs en opvoeding staan in het centrum der belangstelling en sterker dan ooit houdt onderwijzend Nederland de aandacht op de practijk gericht. De Nederlandsche onderwijzer vraagt in de eerste plaats naar e r v a r i n g s m a t e r i a a l en komt er dan in vele gevallen wel toe zich te verdiepen in de theorie. Deze brochure bevat v.n.l. e r v a r i n g s m a t e r i a a l. De verschillende problemen, welke zich voordoen bij de toepassing van het heemkunde-principe en de moderne lichamelijke oefening vergden eenige theoretische beschouwingen. Heemkunde en Lichamelijke oefening houden in dezen tijd de schoolwereld bezig en legio is het aantal artikelen, brochures, enz. welke over deze onderwerpen de laatste jaren gepubliceerd werden.

De verschijning van deze brochure vindt zijn oorzaak in het volgende: Sedert eenige jaren wordt in de school van den eersten ondergeteekende de heemkunde-idee in toepassing gebracht. In het Rijksverslag 1940 vindt men daaromtrent uitvoerige mededeelingen. *) Deze gaven den Inspecteur der Lichamelijke Oefening in de IIe Hoofdinspectie l.o. aanleiding ondergeteekenden te vragen of het mogelijk zou zijn de „binding" heemkunde en lichamelijke oefening in deze school tot stand te brengen. In soortgelijken geest had de inspecteur L.O. te Gorinchem, thans werkzaam te Zaandam, de Weledelgestrenge Heer TH. BROUWER, tijdens den dag voor Lichamelijke oefening in eerstgenoemde inspectie een voorstel gedaan. Het verzoek van den inspecteur voor de Lich. Oefening, leidde tot de samenstelling van een uitvoerig rapport, waarin vervat waren de uitslagen van verschillende proefnemingen op het onderhavige terrein in vermelde school. De belangstelling voor dit rapport was dermate groot, dat besloten werd het vraagstuk in behandeling te brengen tijdens een der conferenties van de vier Heemkundedagen in „De Vijfheerenlanden". De groote belangstelling voor en de levendige discussies na de behandeling van dit onderwerp, gaven op hun beurt aanleiding tot het besluit de gehouden lezingen te publiceeren. Dit maakte het mogelijk wat uitvoeriger op de zaken in te gaan. De deelnemers(sters) aan bovengenoemde

*) Pag. 376 t/m 384.

conferentie zullen bemerken, dat ook de discussies in deze brochure verwerkt zijn en voorts dat behalve de demonstratie-les, door den tweeden ondergeteekende gegeven, eenige andere lessen zijn opgenomen als voorbeelden van een in de practijk mogelijke toepassing der verbinding.

We beseffen nog te verkeeren in de periode van het experiment, maar weten ons anderzijds overtuigd, dat het tot nog toe bereikte voldoening schonk.

Recensenten deelen we mede, dat voor den inhoud van de hoofdstukken I, II, III en IV de eerste ondergeteekende en voor dien van hoofdstuk V en de practische lessen de tweede ondergeteekende de volle verantwoording draagt.

We vleien ons niet met de gedachte dat het hier gebodene de instemming zal ontvangen van allen: de discussies na de behandeling van dit vraagstuk tijdens bovengenoemde conferentie waren daartoe voor ons wel een les! We koesteren alleen de hoop, dat de publicatie vele leerkrachten geruimen tijd zal bezig houden. Wellicht kan dan in den loop der tijden wat nu nog experiment was, uitgroeien tot meer geregelde toepassing.

J. VAN MOURIK.
M. MIGCHELSEN.

Kedichem—Gorinchem. Pinksteren 1942.

# I.
## TELEURSTELLENDE RESULTATEN.

In zijn werk *„Hedendaags Paedagogisch Réveil"* [1]) vat de heer P. F. VAN OVERBEEKE de klachten over de school als volgt samen:

1. De school is te weinig paedagogisch, te veel didactisch, m.a.w. zij voedt te weinig op en leert te veel.
2. Ze leert te velerlei zaken en die oppervlakkig, in plaats van weinig en die goed (non multa, sed multum).
3. Zij is niet in staat de belangstelling van het kind te boeien.
4. Zij differentieert te weinig; het individu komt in het gedrang.
5. Er is te veel dwang en te weinig vrijheid.
6. De school appeleert niet aan de activiteit, maar maakt of houdt het kind passief.
7. Zij is levensvreemd (non scholae, sed vitae discimus).
8. Zij is geen gemeenschap.
9. Zij is wetenschappelijk en niet kinderpsychologisch ingesteld.
10. De organisatie is niet soepel genoeg.

In het *„RAPPORT van de commissie voor doelmatige onderwijs-organisatie, ingesteld door de Nederlandsche Maatschappij voor Nijverheid en Handel"*, [1]) meent de commissie de tot uiting gekomen critiek als volgt te kunnen samenvatten:

1e. de leerstof, die in verschillende antwoorden ook te uitgebreid wordt genoemd, is in de lagere school onvoldoende verwerkt;

2e. de kennis der Nederlandsche taal is slecht en onvoldoende. Een overgroot deel van de leerlingen, die lager eindonderwijs hebben genoten, is niet in staat zich op eenigszins behoorlijke wijze mondeling of schriftelijk in de Nederlandsche taal uit te drukken. Ook over slordig en slecht schrift wordt algemeen geklaagd;

3e. wat op school geleerd wordt is te weinig gericht op het practische leven.

Het ligt niet in onze bedoeling deze klachten een voor een na te gaan. Lezers(essen) met optimistischer kijk op onze school verwijzen we gaarne naar de bovengenoemde werken en o.a. de brochures van FR. S. ROMBOUTS: *„Naar een betere school"*[1]) en *„Vernieuwingsvragen van onderwijs en opvoeding"* door F. W. PRINS. [1]) Wij scharen ons gaarne achter hen, die meenen, dat hervorming van ons onderwijs noodig is. We doen dit op grond van eigen ervaringen, opgedaan bij het onderwijzen van de leerlingen eener Huishoud- en Industrieschool en rijpere jeugd, die we in de wintermaanden in cursusverband algemeen vormend onderwijs gaven.

---

[1]) Zie aanhangsel.

Over deze eigen ervaringen willen we dan nu een en ander vertellen.

We willen eveneens aan het ervaringsmateriaal van andere collega's aandacht wijden.

Onze ervaringen, welke, dat willen we vooraf opmerken, teleurstellend waren, vormen voor ons het bewijsmateriaal voor de stelling, dat hervorming van het lager onderwijs een dringende zaak is. Voor de juistheid en betrouwbaarheid van het materiaal van anderen kunnen we natuurlijk niet instaan, maar gezien onze eigen ervaringen, meenen we toch te moeten zeggen, dat de geuite klachten over de resultaten van het lager onderwijs niet overdreven zijn. Ons eigen materiaal is volkomen betrouwbaar. Er bestaat voor ons geen enkele reden de zaak mooier of slechter voor te stellen, dan zij is.

Van 1931 af waren wij belast met het geven van *algemeen vormend onderwijs* aan de leerlingen eener Huishoud- en Industrieschool. Deze school betrekt haar leerlingen van een aantal openbare, Bijz. Prot. en Bijz. R.K. scholen in haar omgeving. De meisjes hebben, wanneer zij naar de Huish.- en Ind.school komen, zes of zeven jaar lager onderwijs genoten. De aangifte is tweemaal per jaar en bedraagt gemiddeld jaarlijks 70 à 80 leerlingen, zoodat onze ervaringen betrekking hebben op een 800 tot 900 meisjes.

Tweemaal per jaar zien wij ons voor de taak geplaatst van de zeer h e t e r o g e n e aanvangsklasse een leerjaar te vormen. We bestemmen de eerste lessen voor het onderzoek naar de lagere schoolkennis bij de leerlingen om daarna een werkplan samen te stellen. Bij ons onderzoek gebruiken we verschillende „tests" voor de vakken taal, rekenen en algemeene ontwikkeling (waaronder we gemakshalve de kennis der overige vakken laten vallen). Onze *eerste opgave* is voor taal:

„Schrijf eens aan de directrice, dat je wegens plotselinge ongesteldheid de school niet kunt bezoeken."

*Resultaat:* Allerbedroevendst! Er zijn verscheidene leerlingen, die beweren op school nooit èchte brieven geschreven te hebben. Zij schreven wel eens briefjes uit een voorbeeldenboekje. Nu zijn we zeer voorzichtig met dergelijke beweringen te gelooven. Kinderen zijn gauw geneigd eigen tekortkomingen op anderen te schuiven. In dit geval op den onderwijzer, die a f w e z i g is.

*Tweede opgave:*

Maak eens een opstel over een van deze onderwerpen: „*Waarom ik graag*

*naar de Huishoud- en Industrieschool ga"* of *„Hoe ik mijn vacantie doorgebracht heb."*

*Resultaat:* Weinig goede opstellen, zeer veel fouten tegen de spelling.

*Derde opgave:*

Een dictee uit een veel gebruikt dictee-boekje.

Het resultaat is nu belangrijk beter.

*Vierde opgave:*

Een taalles, ontleend aan een taalboekje voor het zesde en zevende leerjaar der lagere school.

*Resultaat:* Doorgaans bevredigend.

Maar dan komt het. Na eenige weken krijgen we het werk in handen, dat de kinderen gemaakt hebben tijdens de les van de leerares koken bijv. Deze heeft verschillende zaken gedicteerd. Nu valt het op hoe slecht de kinderen de taal beheerschen. Het wemelt van fouten in hun werk. Het schriftelijk gemaakte proefwerk tijdens de lessen van de leerares huishoudkunde of koken, doet ons ieder jaar weer beschaamd staan. De leerlingen schrijven maar raak! Men zou er wanhopig onder worden. Hier een „bloemlezing" uit het repetitiewerk van een groep meisjes. De leerares Huishoudkunde gaf ons het gemaakte werk en we stonden werkelijk paf. Men oordeele:

dierlijk vezels = dierlijke vezels;
varkenhaar = varkenshaar;
Dierlijke vezels zijn te herkennen aan veerkrachtig;
gemakkig = gemakkelijk;
zijn bestand tegen kokend water en warden (bedoeld: warren);
cocosnood = cocosnoot;
je neem = je neemt;
plantaardelijke vezels = plantaardige vezels;
gemakelijk = gemakkelijk;
in het hout worden gevestigt = bevestigd;
makelijker = makkelijker;
geplist = gesplitst;
varkenshaar heef = varkenshaar heeft;
blijfen = blijven;
anders komen kale plekken hout = anders komen er kale plekken in (op) het hout;
varkenshaar erkennen we aan = herkennen we aan;
men kies = men kiest;

kunne we erkennen = kunnen we herkennen;
gouw = gauw;
coces = cocos.

Dit zijn dan nog maar de meest in het oog springende fouten. Over de stijl willen we zwijgen! Men meene niet, dat deze leerlingen in de lagere school tot de „onderlaag" behoorden. Bij navraag bleek, dat alle leerlingen zes tot zeven jaar lager onderwijs genoten hadden en de rapportcijfers waren o.i. alleszins „bevredigend": we noteerden verschillende malen het cijfer 8; idem 7; idem 6.

We lieten het werk aan enkele collega's zien en deze stonden met ons verbluft.

Het is een wonderlijk verschijnsel: tijdens het *taaluur* worden er veel minder fouten gemaakt dan in het veel eenvoudiger dicteewerk van de bovengenoemde leeraressen. Hetzelfde verschijnsel doet zich ook voor op het gebied van het vak r e k e n e n. Daarover straks meer. Als we onze ervaringen in het kort samenvatten, kunnen we vaststellen:

1e. De invoering van de nieuwe spelling blijkt het zuiver schrijven minder gunstig te hebben beïnvloed dan we aanvankelijk gemeend hebben. Het beheerschen van de werkwoordelijke vormen blijft de groote moeilijkheid.
2e. Buiten het *taaluur* worden veel grove fouten gemaakt in het schriftelijk werk.
3e. Het taalgebruik (stellen: brieven schrijven, opstellen, enz.) laat zeer veel te wenschen over.
4e. De kinderen durven niet te spreken. Zij lezen slecht en verstaan (begrijpen) het gelezene maar half.
5e. De leerlingen, die onderwezen werden aan de hand van de nieuwe taalboekjes voor het zesde en zevende leerjaar (we denken hierbij aan de boekjes, gericht op de practijk van het leven), maken belangrijk minder fouten en weten zich gemakkelijker los te maken van het *taalboekje*.

Het onderzoek op het terrein van het vak r e k e n e n levert al even slechte resultaten op. (In het algemeen houden meisjes niet van rekenen). Bij ons onderzoek bezigen we de volgende tests:

1. Een pond = .... ons. Een ons = .... gr.
   Een kilo = .... pond. Een kilo = .... ons.
2. Drie el = 2 meter.
   Een stof kost 75 cnt per el, dat is per meter .... gld.
   Een andere stof kost 75 cnt per meter, dat is per el .... gld.
   (Afronden op hele getallen.)

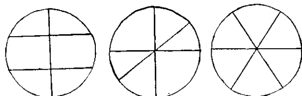
3. Een trein vertrekt om 0.34 en komt aan om 14.37.
   Reisduur: .... minuten.
4. Een kamer van 3 bij 4 meter moet behangen worden. Het behang is 80 cm breed. Een rol = 7 meter.
   Hoeveel rollen zijn er nodig? (Ramen en deuren verwaarlozen.)
5. De vloer van deze kamer wordt belegd met zeil van 1.50 m breedte. Hoeveel meter hebben we nodig?
6. $\dfrac{3\frac{3}{4} + 2\frac{5}{8} \times 3\frac{1}{2} : 2\frac{3}{4}}{18 - 2\frac{3}{16}} =$
7. $\dfrac{34567 \times 2345}{345} =$
8. A. kan een werk in 15 dagen, B. in 18 dagen en C. in 20 dagen. Samen kunnen zij het werk in .... dagen.

*Resultaat:*

Som 1. Heel veel kinderen kennen de gewichten niet. Men krijgt antwoorden als: een pond = 250 gr. Een pond = 50 gram!
Som 2. Doorgaans bedroevend slecht.
Som 3. Veel fouten. Je kunt 14.37 niet aftrekken van 0.34!
Of: 14.37 — 0.34 =14.03!
Vele leerlingen zien in 14.37 een *decimaal* getal.
Som 4 en 5. Doorgaans weinig leerlingen maken deze som goed.
Som 6. Resultaat zeer goed!
Som 7. Idem.
Som 8. Idem.

Deze proeven bewijzen ons, dat ook op het gebied van het rekenen de leerlingen a.h.w. vast zitten aan de rekenboek-sommen. Som 6, 7 en 8 maken ze goed, want die herinneren nog aan de lagere school.

We geven ook ieder jaar een *verhaal-som*. We dramatiseeren dan het verhaal. We kiezen zes meisjes uit de klasse en laten deze naar een partijtje gaan. Er is een ronde taart, welke de zes meisjes mogen consumeeren. We zeggen nu: Teeken deze ronde taart. Goed. Verdeel hem nu in z e s gelijke deelen. Dat geeft moeite. We krijgen weldra de volgende teekeningen:



Na lang probeeren krijgen we de juiste verdeeling. Nu stellen we een probleem: één der meisjes lust geen mokka-taart. Zij geeft haar punt aan de overige 5 kinderen. Die moeten dit stuk nu eens eerlijk verdeelen. Teekenen maar weer. En opnieuw veel moeilijkheden. We krijgen van vele kinderen:

Ten slotte is de taart op. We vragen nu: *Welk deel heeft ieder meisje van de taart op?*





De antwoorden? Dat duurt nog wel even! Want de meisjes gaan rekenen. We krijgen: 1/5 + 1/6 = 11/30! Of: 1/5 + 1/6 = 2/11!

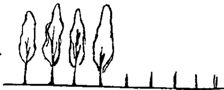
Eindelijk ook: 1/6 + 1/5 × 1/6 = 6/30 = 1/5!

Slechts een enkel kind is zoo kwiek om dadelijk te zeggen: Natuurlijk ieder 1/5 van de taart, want 5 meisjes hebben de taart gedeeld.

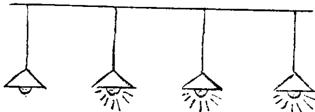
Het procent-begrip blijkt sterk verbonden te zijn aan het kapitaalbegrip. De volgende proef moge dit illustreeren.

50 meisjes kregen deze opgaven:

1. Van dit raam zijn twee ruitjes stuk.
   Vul in: Heel .... % van de ruitjes.
   Stuk .... % van de ruitjes.
2. Omgehakt: .... % van alle bomen.
   Blijven staan: .... % van alle bomen.
3. Drie lampen zijn stuk.
   Vul in: Stuk .... % van alle lamen.
   Heel .... % van alle lampen.







4. In een bibliotheek zijn 250 boeken. Er zijn 75 meisjesboeken.
   Vul in: .... % jongensboeken en .... % meisjesboeken.
5. Een kapitaal, groot *f* 1500.—, staat uit tegen 4% sjrs. Rente per jaar .... gld. In 7 maanden .... gld.
6. Onze school telt 160 meisjes, verdeeld in:
   13-jarigen: 32 = .... % van het totaal.
   12 j. + 8 maanden: 48 = .... % van het totaal.
   de rest (14 jaar en ouder) = .... % van het totaal.
7. Een kapitaal van 400 gld. staat uit tegen 4½ % sjrs (samengestelde intrest). Na vier jaren aangegroeid tot .... gld.
8. Een stof bevat: 35% eiwit, 7% vet, 3% zout, de rest is water.
   In een pond van deze stof zit:
   .... gram eiwit, .... gr. vet, ....gr. zouten, .... gr. water.
9. In 40 liter melk zat bij onderzoek 2 liter water. Dat is .... %.
10. Een kapitaal, groot 800 gld., brengt in 2 jaren 80 gld. rente op. Het staat uit tegen .... % sjrs.

En nu het resultaat!

In procenten uitgedrukt vonden we:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Som 1. | Goed 10 % | Fout 90 % | | Som 5. | Goed 95 % | Fout 5 % |
| Som 2. | „ 10 % | „ 90 % | | Som 6. | „ 2 % | „ 98 % |
| Som 3. | „ 10 % | „ 90 % | | Som 7. | „ 20 % | „ 80 % |
| Som 4. | „ 8 % | „ 92 % | | Som 8. | „ 4 % | „ 96 % |
| | (afgeronde getallen) | | | Som 9. | „ 15 % | „ 85 % |
| | | | | Som 10. | „ 60 % | „ 40 % |

Deze proef bewijst, dat het percentage-probleem door de leerlingen bijna steeds in verband gebracht wordt met vraagstukken over kapitaal en rente.

Bij onderzoek bleken de meisjes, die het laatste jaar gerekend hadden uit rekenboekjes, welke meer op de practijk gericht waren, de meeste sommen te kunnen maken.

Hoe gemakkelijk de leerlingen „er in" loopen bewijst de volgende proef:

Bij ons onderzoek naar de algemeene ontwikkeling vragen we meestal eenige jaartallen. Het jaartal 1600 is altijd bekend. „Slag bij Nieuwpoort. Maurits verslaat de Spanjaarden in de duinen bij Nieuwpoort".

We vervolgen dan terstond: „Juist. Maar nu iets anders. Maurits kwam na dezen slag terug met maar 785 soldaten. Hoeveel soldaten verloor hij?" En hoe moeilijk ook te gelooven, verscheidene leerlingen geven ten antwoord: 815! In een klasse van 20 leerlingen gaven 15 meisjes dit getal. Slechts één kind protesteerde en zei: „Je kunt die som niet uitrekenen, want je weet niet, hoeveel soldaten Maurits voor den slag had."

In een klasse van 43 leerlingen vroegen we naar de volgende jaartallen. De getallen achter de jaartallen geven de aantallen goede antwoorden:

| | | |
|---|---|---|
| 1568—1648. (15) | 1914—1918. (8) | 1940. (7) |
| 1492. (1) | 1600—1700. (2) | 1639. (1) |
| 1584. (4) | 1572. (1) | |

Alvorens nu enkele conclusies te trekken, willen we nog verwijzen naar de proef, welke C. J. J. WIEDHAUP nam bij zijn leerlingen, mannen van den *Nederlandschen Opbouwdienst*.

Onderzocht werd wat er van de schoolkennis was blijven hangen bij deze mannen van 19—25 jaar. Het verslag dezer enquête kan men vinden in Paedagogische studiën, No. 5/6, Jaargang 1941. We ontleenen aan dit interessante verslag o.a.:

„Het *stellen* van een simpele briefkaart (mededeling aan patroon, dat

men door ziekte verhinderd is te komen), kan niet anders dan bedroevend genoemd worden."

De schrijver geeft enkele „stijlbloempjes", welke ons den schrik om het lijf doen slaan.

„Frappant is vooral de uiterst geringe vaardigheid in het uitvoeren van zeer eenvoudige bewerkingen met breuken bij alle catgorieën. Na alle moeite, die de Lagere School zich heeft gegeven om de leerlingen in de geheimen van de gebroken getallen in te wijden, zien van de 1587 20—25-jarigen omstreeks 600 kans om de allersimpelste bewerkingen tot een goed einde te brengen."

(Hier volgt een voorbeeld: 8 × ½ = .... Goed: 58.4 %!) Ten slotte willen we Dr. J. KARSEMEIJER nog even aan het woord laten. In hetzelfde nummer van *„Paed. Studiën"* schrijft hij:

„Het Nederlandsche volk heeft bij zijn vele deugden toch dit grote volksgebrek, dat het verlegen is, dat het bang is met zijn woord aanstellerig en protserig te worden, en uit reactie daartegen mompelt het liefst zacht en onverstaanbaar — niet op een donkere avond bij een volksfeest — maar als het individueel er voor geplaatst wordt in een beschaafd gezelschap uitdrukking te geven aan zijn gedachten."

„Het lezen van 90 % van de l.l., die de L.S. hebben verlaten, is zo erbarmelijk, dat men er niet dan met afgrijzen naar luisteren kan."

We willen hiermede het klachtenlijstje besluiten. De vraag rijst, wat een en ander te maken heeft met ons onderwerp.

We willen deze aldus beantwoorden: Men heeft het nu al jaren achtereen met de oude methoden beproefd, wat is er tegen om het van nu af eens te probeeren met de nieuwere? Het naarstig taallesjes-maken heeft geen resultaten opgeleverd, het ijverig sommenbespreken, paragraaf na paragraaf, heeft de rekenvaardigheid niet verhoogd, de vele in het hoofd gestampte jaartallen en aardrijkskunde-namen hebben geen nut gehad. Laten we het nu eens op andere wijzen probeeren. Het behoeft nog niet eens in alle scholen tegelijk. Men late in enkele scholen voorloopig experimenteeren! Van belang is alleen de menschen, die voor deze nieuwere werkwijzen voldoende lust gevoelen, niet te dwarsboomen met kleinzielige critiek. In onze school wordt de nieuwere richting aanvaard, maar het is n i e t eerlijk daarvan dadelijk de b e s t e resultaten te verwachten. Geef ons óók den tijd! Het nieuwe, dat wij invoerden, geeft niet dadelijk m e e t b a r e resultaten.

De eerste conclusie, waartoe ons eigen ervaringsmateriaal aanleiding geeft, is wel deze: De teleurstellende resultaten van de tot nu toe gevolgde werkwijzen rechtvaardigen — of als ge wilt: eischen, — een zoeken naar betere werkwijzen.

In onze school worden nieuwe werkwijzen beproefd zonder het goede van de tot nu toe in vele scholen gebezigde overboord te werpen of onbenut te laten. We zouden het ook zoo kunnen zeggen: Ons onderwijs wil een „synthese zijn tusschen Oud en Nieuw". En dit nieuwe is voor ons niet in de eerste plaats de leerstof. De leerstof is nagenoeg gelijk aan die, welke in andere scholen behandeld wordt. Het verschil zit hem vooral in de w e r k w ij z e. Wij probeeren in onze school te verwezenlijken, wat o.a. Decroly wenschte en in zijn scholen in toepassing bracht, al moet hier terstond de opmerking gemaakt worden, dat we het met zijn indeeling: „vier groote levensbehoeften", niet volkomen eens zijn.

Wij bezigen dan in onze school de h e e m k u n d e. We weten, dat in onzen tijd getwist wordt over dit begrip. Men valt over een naam. De naam is voor ons van minder belang. Het gaat om de idee. En nu is het wel wonderlijk, dat niemand de i d e e verwerpen kan! Men is het volkomen eens met de opvatting, dat de grondregel: *„Ga uit van het bekende"* voor opvoeding en onderwijs groote beteekenis heeft. Men aanvaardt dat zonder tegenspraak. Men geeft ook toe, dat ieder waarachtig levend individu deel is van een levensgemeenschap. En toch: de invoering van *heemkunde* in de lagere school ondervindt enorm veel bezwaren.

We gelooven, dat deze berusten op de volgende feiten:

1e. *Heemkunde is totalitair.* De beteekenis der totaliteitspsychologie blijkt velen onbekend te zijn.

2e. *Heemkunde-toepassing verzet zich tegen vakken-indeeling.* Vele leerkrachten kunnen het niet zonder den lesrooster, moeten nu eenmaal, naar ze zeggen, de vakken-indeeling handhaven.

3e. *Heemkunde vereischt kennis van de heem der leerlingen.* Voor vele leerkrachten, werkzaam in een streek, welke de *hunne* niet is, blijkt dit groote moeilijkheden met zich te brengen.

4e. *Men beweert, dat niet iedere omgeving geëigend is voor dit onderwijs.* Wie dit beweert, ziet alleen een bepaald facet, bijv. de locale geschiedenis, de folklore, de natuur, enz.

5e. *Heemkunde-toepassing vereischt veel grootere bemoeienis met de school en de leerlingen, dan de oude werkwijzen.*

Dit bezwaar vindt men bij hen, die zich na de schooluren willen wijden aan akten-studie.

We willen deze bezwaren niet verkleinen. We hadden er in onze eigen school rekening mede te houden. We vonden een oplossing, welke ons wel niet geheel en al bevredigd heeft, maar toch bruikbaar bleek. De vakken-indeeling hebben we in alle leerjaren op den rooster gehandhaafd. In de practijk was dit niet mogelijk. Of we

hierdoor in strijd komen met de lager onderwijswet? Geenszins: niemand verbiedt ons tijdens lezen, taal, rekenen, etc. het heemkunde-principe toe te passen. In de lagere klassen vormen de vakken lezen, schrijven, Nederlandsche taal één geheel: *moedertaalonderwijs*, terwijl het *zaakonderwijs* ons daarenboven gelegenheid geeft heemkunde in toepassing te brengen. In de hoogere klassen is de vakken-indeeling geen bezwaar: We hebben geen heemkunde-leervak, maar brengen het heemkunde-principe in toepassing. We houden ons aan den grondregel: „Ga, waar dit mogelijk is, steeds uit van het bekende". Eenige practische wijzigingen in den lesrooster maakten het mogelijk dit principe volkomen tot zijn recht te laten komen. Hierover straks iets meer. De kennis der heem bood ons geen moeilijkheden, daar de schoolomgeving tegelijkertijd onze eigen streek is. We zijn geboortig uit deze omgeving en bestudeering van de heem is voor ons tot op zekere hoogte niet noodig. Het totalitaire karakter der heemkunde baart geen moeilijkheid, nu we door enkele lesrooster-wijzigingen in staat zijn heemkundig-gerichte belangstellingspunten binnen het kader van de z.g. vakkenindeeling te behandelen. De grootere bemoeienis met de school en de kinderen was voor ons evenmin een bezwaar, integendeel: zij gaf ons de gelegenheid ons ideaal te verwezenlijken, n.l. van onze school een *cultuurcentrum* te maken.

Blijft dan punt 4. In onze heem is er weinig „historie", weinig „folklore", maar véél natuur, en gelijk overal: het leven en werken der bevolking Toch moet anderzijds opgemerkt worden, dat met dit „weinige" veel meer gedaan kan worden, dan menigeen zou vermoeden Geschiedenis is er overal, al is er niet altijd evenveel gelegenheid de heemgeschiedenis terstond vast te binden aan de nationale geschiedenis. Folklore is er eveneens in iedere heem: overal vindt men gewoonten, gebruiken, die uit vorige eeuwen overgebleven zijn; is er weerkunde, dialect, enz.

Ten slotte gaat het niet in de eerste plaats om de stof. Hoofdzaak is en blijft de leervorm.

In een volgend hoofdstuk komt dit alles nog wel uitvoeriger ter sprake.

We willen thans op één punt nog de aandacht vestigen:

De toepassing der heemkunde is niet uitsluitend een onderwijskwestie. Er zit ook een paedagogische kant aan het vraagstuk. Tot nog toe spraken we alleen over onderwijs-klachten. We hadden

ook kunnen wijzen op andere klachten, welke o.i. van nog grootere beteekenis zijn.

En dan wijzen we hier op twee „feiten".

Er is in onzen tijd een roep om meer gemeenschapszin. Meer dan ooit voelen we het gemis aan gemeenschapsbesef in ons volksleven. Het dienend-willen-leven was in de laatste jaren bij velen zoek. We zullen ons hier niet verdiepen in de oorzaken van dit alles. We verwijzen daartoe naar de werken, in het aanhangsel vermeld. Voor ons is van belang er op te wijzen, dat heemkunde de vorming van den geheelen mensch bevordert. Gevoel en wil worden door de toepassing van het heemkundeprincipe geactiveerd. Juist bij de toepassing van dit „onderwijs" krijgen we voortdurend gelegenheid de kinderen in contact te brengen met de levensgemeenschap, leeren wij hen te letten op al die dingen, welke het leven in een gemeenschap verfraaien of verknoeien. Veel groepswerk maakt het mogelijk de kinderen reeds jong te gewennen aan samen arbeiden aan één werkstuk en dienend te leven.

De zorg voor anderen, die alleen gelukkig maakt, beheerscht de klassegemeenschap als de school heemkunde in toepassing brengt. Uitvoerig hebben we dit geschilderd in een aantal bijdragen in het tijdschrift *„Onze Kinderen en hun Toekomst"*. We moeten hier volstaan met verwijzing naar het daar behandelde. [1])

Een tweede feit vraagt tegelijkertijd onze aandacht: n.l. de ontwikkeling van het *heemgevoel*. We willen dit zien in grooter verband, n.l. de bewustmaking van het nationaal besef bij onze kinderen, eenmaal ons volk. Op de oorzaken van het tekort aan waardig nationaal gevoel willen we hier niet ingaan. We hebben daarover meer dan eens onze gedachten geuit. Volstaan worde hier met de opmerking, dat in ieder kind heemgevoel aanwezig is. Door allerlei invloeden kan dit tijdelijk terug gedrongen worden. Het feit, dat op lateren leeftijd het verlangen naar de heem zoo sterk worden kan, dat het heimwee wordt, bewijst de beteekenis van dit gevoel. De school heeft ongetwijfeld het heemgevoel veronachtzaamd, althans weinig gedaan het te ontwikkelen. De toepassing der heemkunde brengt daarin een gunstige verbetering. Maar.... we mogen niet blijven staan bij het heemgevoel. In zijn vollen rijkdom wordt het nationaal zelfbesef. Een enkel voorbeeld

---

[1]) Zie aanhangsel.

van de veronachtzaming, ja van de negeering van ons eigen landschapsschoon, een verschijnsel, dat wijst op tekort aan nationaal besef, moge hier volgen:

„Het klonk helaas zoo echt gemeend uit den mond van een „zeer ontwikkelde moeder, in Utrecht haar dochter op den trein naar Wiesbaden brengend, voor een eerste reisje: „Heb je een boek bij je voor dat eerste vervelende eind tot Emmerik?" Geen der coupégenooten scheen bovendien het dom-dwaze van dit gezegde in te zien en.... het meisje heeft gelezen tot aan het grensstation. O, die fatale, bij ons zoo inheemsche minachting voor 't gewone, voor 't alledaagsche, voor wat weinig kost. Ja, en dubbel verdwaasd zijn de ouders, die hun kinderen in zulke vergiftigende dwaalbegrippen opvoeden, want willen we onze jongeren meegeven de oerkracht van elk gezond volk, vaderlandsliefde, dan dienen we hen de schoonheden van hun land te leeren kennen en waardeeren." [1])

We zouden hieraan willen toevoegen: ook te leeren kennen de historie, de monumenten, de schilderijen, de verzen, de schrijvers en schrijfsters, de dichters(essen), de componisten, de helden, de groote geesten, de beteekenis van de duizenden ongenoemden in den lande, die op hun plaats in de samenleving zoo veel deden en doen voor de glorie van ons volksbestaan. Ja, we zouden willen, dat de school meer dan ooit aandacht ging besteden aan wat een volk groot maakt en groot doet zijn. We zouden willen, dat juist daarom de toepassing der heemkunde geen tegenkanting meer ondervond. Men heeft te lang het eigene verwaarloosd!

Het heeft geen zin op de oorzaken daarvan in te gaan: we moeten opbouwend werken en het middel daartoe is voor de lagere school *heemkunde*.

Met volle instemming citeeren we hier de woorden van collega Bos: [1])

„Een Oud-Grieksch wijsgeer hield zijn volgelingen voor: „Ken u zelf" en deze eenvoudige woorden werden de aankondiging van een nieuwen tijd. Zoals de mens toen tot de ontdekking kwam, dat deze zelfkennis het beginsel was van alle wijsheid zo begint ons nu meer en meer duidelijk te worden, dat het beginsel van een zelfbewuste volksbescherming zal moeten zijn: kennis van de ziel van ons eigen volk. Zelfkennis is volkskennis en volkskennis ter versterking van het eigen bewustzijn. En *volkskennis is heemkennis.*"

Het zou ons te ver voeren hier de vele rijke gedachten uit het

[1]) Zie aanhangsel.

werkje van collega Bos aan te halen, maar dit willen we wel zeggen: Hij heeft op eminente wijze uiteen gezet, wat ons steeds voor oogen gestaan heeft, n.l. *de bevordering van het heemgevoel* met als *einddoel* het *nationale zelfbesef*.

## II.

## HEEMKUNDE IN DE PRACTIJK.

In onze school hebben wij het moedertaal-onderwijs als *centraal-leervak* genomen. Waar de gelegenheid zich voordoet trachten we de kinderen te brengen tot taalgebruik. Over de waarde van de moedertaal behoeven we hier natuurlijk niets op te merken. We kunnen volstaan met vermelding van de wijzen, waarop wij het leeren beheerschen der moedertaal door de leerlingen trachten te bevorderen. De heemkunde biedt ons daartoe een prachtige gelegenheid. In de lagere klassen wordt zoo vroeg mogelijk begonnen met het schriftelijke en mondelinge stellen. Voor het aanvankelijk lezen geebruiken we de globalisatie-methode. Deze stelt ons in staat reeds in het eerste leerjaar de kinderen kleine opstelletjes te laten maken. Men denke bij dit woord natuurlijk aan opstelletjes van één of meer regels. We zijn al gauw tevreden in dit opzicht! Een opstelletje van vier zèlf gevonden regels achten we al een overwinning! Wie meer kan vertellen, mag dit doen. De stof voor deze opstelletjes vindt het kind in zijn onmiddellijke omgeving. In den winter: de sneeuwpret, in den zomer: de wandelingetjes buiten, enz. In het tweede leerjaar worden de opstelletjes al wat grooter en komen er zelfs brieven! Gestadig overwinnen de kinderen de moeilijkheden en komen er bijv. in het derde leerjaar reeds zeer aardige verhaaltjes op papier. In het vierde leerjaar krijgen we flinke verslagen van waarnemingen buiten, wandelingen, schoolfeestjes, enz. Dan begint ook de interscolaire correspondentie.

In het schriftelijke werk vindt men regelmatig den draad der heemkunde terug. De leerlingen schrijven over hun eigen omgeving en wat zij daar beleefden, en vertellen wat ze zágen, hóórden en dachten.

Een uitstekend middel om dit stellen te bevorderen is het bijhouden van een *heemkunde-dagboek*. Hierin worden iederen dag de gebeurtenissen genoteerd, iets over spel en vermaak vermeld en het „weer" bijgehouden. Het gaat ons niet in de eerste plaats om deze gegevens, al hechten we ook daaraan wel waarde, maar eerst

en vooral om het leeren noteeren, het leeren gebruiken der taal. De kinderen moeten zich wennen aan korte, zakelijke mededeelingen. De schoolcorrespondentie staat geheel onder invloed van de heem. Dat zal wel geen nadere verklaring behoeven! [1])

Het mondelinge stellen beoefenen we op soortgelijke wijze. In de lagere klassen verleent de zandbak een prachtige gelegenheid het kind aan het praten te brengen. Dialect wordt aanvaard om de waarde daarvan en het feit, dat het kind zijn diepe gevoelens nu eenmaal gemakkelijker uit in zijn moedertaal. Natuurlijk corrigeeren we langzamerhand wel, maar behoeden ons voor een te veel aan correctie, daar dit op den duur de leerlingen tot schroom brengt. Het kind moet tot ons spreken om het te leeren spreken. We willen hier een voorbeeld van zoo'n spreekles aan de zandtafel laten volgen. De kinderen hebben met de juffrouw een bezoek aan een weide gebracht. Terug in de klasse wordt in de zandbak de situatie nog eens uitgebeeld. De weide, de slooten, de afrastering, enz. worden „opgebouwd". Koeien worden geknipt, boomen geplant, enfin: de weide met wat daar omheen en in is, komt in de zandbak. Nu volgt een gesprek tusschen de leerlingen onderling en met de juffrouw, die zooveel mogelijk door stimuleerende vragen het verhaal aan den gang houdt. Meestal praten de kinderen na eenige oogenblikken honderd uit. De juffrouw gaat nu hier en daar een woord corrigeeren, maar zoo, dat het de vrijmoedigheid der kinderen niet remt.

Deze zijn bij dit alles zeer actief. Ze mogen zelf mee opbouwen, boomen planten, de weide groen maken, de koeien knippen, de sloot graven, enz. enz. Na de verwerking van de wandeling in de zandtafel volgt de schriftelijke verwerking. Eerst het opstelletje in het waarnemingscahier. Later de bespreking van woorden, welke fout geschreven waren. Daarna laten we deze woorden in het taalcahier schrijven. Deze oefening dient ter uitbreiding van den woordenschat, want ook woorden, die de leerlingen niet geschreven, maar wel genoemd hebben bij de zandtafel, worden besproken en genoteerd.

Dan volgt een leesles over de weide. De stof vinden we in onze gewone leesboeken. De behandeling van de plaat: *„In de weide in het voorjaar"* [1]) vindt zoo noodig ook plaats. Dit geschiedt meestal

[1]) Zie onze brochure: *„Interscolaire correspondentie"*. Uitgave: fa. v/h C. A. Mees N.V. — Santpoort.

[1]) „Het Volle Leven", van Ligthart en Scheepstra.

eenige dagen na de wandeling, als het weer bijv. niet erg gunstig is voor een nieuw uitstapje. Er worden wat sommetjes gemaakt, welke verband houden met de wandeling, er wordt een liedje geleerd, er wordt geteekend, gereciteerd, enz. Op allerlei wijzen vindt de verwerking van de wandeling plaats. Maar één waarschuwing: de zaak vooral niet dood-praten. Men moet de leerlingen *zelf* bezig laten zijn en in de lagere klassen niet tè diep op de zaken ingaan. Het gaat niet in de eerste plaats om veel weetjes, hoofdzaak is de v o r m i n g. Behoeft het wel betoog, dat een dergelijke werkwijze het verbalisme buiten sluit? En moeten we hier nog wel wijzen op het feit, dat zulke lessen de leerlingen geheel en al activeeren? Vergelijk dit nu eens met het vroegere zaak-, d.w.z. praat- en leuteronderwijs!

De opmerkzame lezer zal bemerkt hebben, dat in deze lessen de *totaliteits-idee* toepassing vindt. Uitgegaan wordt van een *totaliteit,* in dit geval de *weide.*

De gang is: *observatie, associatie, expressie.*

De werkwijze: *analytisch-synthetisch. Het belangstellingspunt: heemkundig* georiënteerd. De *kennis* wordt uitgebreid, het *heemgevoel* versterkt. (Vind je de weide mooi? Is het hier mooi in ons dorp? Woon je graag hier? Houd je van deze omgeving?)

*Het groepswerk:* knippen van koeien door enkele leerlingen, maken van de weide door anderen, slooten graven door een derde groep, enz. bevordert de gemeenschapsidee (een groot woord, dat den kinderen natuurlijk niet verteld wordt). Hier, in deze les, leeren de kleuters, dat gemeenschappelijke arbeid vreugde geeft: de weide ontstaat door den gemeenschappelijken arbeid van de klasse.

Maar het onderwerp is hiermede niet uitgeput: we krijgen nog de zorg voor de dieren. De zorg van den boer voor zijn gezin, de taak van de kinderen, enz. Alles op een voor kinderen van dien leeftijd begrijpelijke wijze, maar in feite gelijk aan wat in hoogere klassen bij de uitwerking van een belangstellingspunt ook geschiedt. Er komt bijv ook *geschiedenis* ter sprake: De weide was niet altijd zoo groen. Eenige *maanden geleden* was ze nog kaal. *Verleden week* gingen de koeien naar buiten. Dat is nu al weer *acht dagen geleden. Over een maand* gaan ze naar een andere weide. Het begrip *tijd* wordt nog eens verhelderd of misschien bij sommige kinderen pas aangebracht. *Volkskunde* is voor de kleintjes niets, dat begrijpt men zoo wel, maar toch kunnen we iets doen

in de eerste leerjaren: „Weet je ook wat de boeren doen, als ze een weide willen verhuren?” Of ze het weten: Dan planten ze voor in de weide een v e i l w i s. (Een stok met wat hooi aan den top). En zoo wordt ongemerkt voldaan aan wat we in het vorige hoofdstuk opsomden! In hoogere leerjaren geschiedt dit uitvoeriger en kunnen we meer begrippen invoeren en verhelderen.

En nu iets over de beteekenis van een dergelijk belangstellingspunt. We zeiden reeds, dat het ons niet in de eerste plaats om de s t o f te doen was, toch beteekent dit niet, dat we daar minder beteekens aan hechten. Een enkel voorbeeld: In de taalles komt het woordje w e i d e aan de orde

Het begrip is bekend, de schrijfwijze kan alleen moeilijkheden opleveren. Bij de behandeling van het belangstellingspunt is echter dit woord al enkele malen geschreven en misschien ook wel verkeerd weergegeven. Het dialect-kunstje: e i als men hier a a i zegt, heeft de kinderen geholpen: *weide - wei - waai.* Dus weide met *ei Heide = haai, beiden „baaien”* enz. In het derde leerjaar bezigen we zoo al verschillende dialect-kunstjes. Maar.... de behandeling van het belangstellingspunt de *weide* in het eerste en tweede leerjaar heeft er al toe bijgedragen, dat deze woorden weinig of geen moeilijkheden opleveren. Het visueel-dictee, de intensieve behandeling, en zeer zeker ook het feit, dat de kinderen met zoo'n groote belangstelling dit onderwijs gevolgd hebben, zijn middelen voor en oorzaak van een vermindering der spellingfouten.

We volgen in onze school den loop der seizoenen. Dit heeft het groote voordeel, dat op den duur de meeste woorden, noodig voor den dagelijkschen omgang, geleerd worden. Het is onze vaste overtuiging, dat het voortdurend *zien* en *schrijven* van de onveranderlijke woorden uit de onmiddellijke omgeving het zuiver schrijven bevorderen. In dit verband wijzen we op de volgende oefening: Regelmatig krijgt de klasse tot taak het noteeren van de namen der dingen in en buiten de school, op erf en schoolplein. We krijgen dan lange woordenlijsten en de fout geschreven woorden komen in het „w o o r d e n s c h a t c a h i e r”. Ervaring leert ons, dat de kinderen in hun opstel gebruik maken van een zekeren woordenschat, grootendeels ontleend aan de onmiddellijke omgeving. Zaak is het, deze woorden er goed in te zetten. Daartoe beschikken we over verschillende middelen: de verwerking van het belangstellingspunt, noteeren van namen, dictees (zelfdictees

en gewone dictees en visueel-dictees met behulp van onze woordfilmkast) en lezen.

In de hoogere klassen geven we bijv. deze opdracht:

*Schrijf de namen op van 25 dingen uit de boerderij. Maak nu zinnetjes. Bijv.*

*gras.* Het gras groeit niet best.
*mestvork.* De boer gebruikt zijn mestvork. enz.

Een andere oefening is:

*Schrijf 25 werkwoorden op, ontleend aan de werkzaamheden op het land. Maak nu zinnetjes.*

*Voorbeeld:*

*Wieden.* Boer Kooy wiedt zijn bieten.
*Eggen.* Henk egt het aardappelland. enz.

Op soortgelijke wijze verwerken we bijvoeglijke naamwoorden in zinnen, deelwoorden, meervoudsvormen van de werkwoorden en zelfstandige naamwoorden enz. enz.

Meermalen vraagt een kind naar den Nederlandschen naam van een ding, dat hem alleen bekend is onder dialectische benaming. Bijv. stikmes = steekmes; vêrs = vaars (koe, die voor het eerst drachtig is) enz. enz. Een aardige behandeling van het vraagstuk: dialect en moedertaal is te vinden in het werkje van C. Wilkeshuis: „*Wat is heemkunde*". [1]) Gaarne verwijzen we belangstellende lezers naar het desbetreffende hoofdstuk.

In ons eerste hoofdstuk hebben we gesproken over de slechte resultaten van het lager onderwijs en daarbij o.a. een aantal ervaringen medegedeeld. Bijzonder teleurstellend achtten we de resultaten van het moedertaalonderwijs en het vak rekenen. In onze school hebben we onder invloed van onze ervaringen in de Huishoud- en Industrieschool het onderwijs in de moedertaal krachtig aangepakt. Over de werkwijzen in de lagere klassen spraken we reeds. We willen nu nog een en ander opmerken over de methode in de vier hoogere leerjaren.

Voor het vak Nederlandsche taal achten wij noodig:

1e. *Veel mondelinge steloefeningen.* De kinderen moeten leeren praten, goed en duidelijk leeren spreken — dit in de eerste plaats, maar ook: in behoorlijke zinnen hun gedachten weergeven. Dit alles wordt beoefend tijdens de verwerking van observaties in of buiten de school.

Veel spreekoefeningen en veel reciteeren!

2e *Strijd tegen het verbalisme.* Begrip en naam moeten beide

bekend zijn. Daarvoor is vaak noodig een terug grijpen naar het bekende. Heemkennis en dialect verleenen ons hierbij veel steun.

3e. *Veel schriftelijk stellen.* Maken van korte verslagen, bijhouden van het dagboek, noteeren van bijzonderheden in enkele zinnen, uitbreiding van den woordenschat door speciale oefeningen, schrijven van brieven (vooral veel schoolcorrespondentie), invullen van formulieren (in dezen tijd al zeer gemakkelijk, nu men overal een formulier voor bezigt!), zingen en moedertaal concentreeren, lezen, reciteeren en daarna uit het hoofd opschrijven van het gereciteerde of gezongene.

En nadrukkelijk willen wij de aandacht vestigen op deze oefeningen:

a. Het laten schrijven over *de* aardappel, *de* weide, *het* hooiland. (Zie Kerschensteiner in „De Komende School). [1])

b. *Het telefoneeren.* Wij hebben in onze school een huistelefoon-installatie. Voortdurend laten we onze leerlingen telefoneeren over dingen uit de onmiddellijke omgeving. Na het telefoongesprek volgt opschrijven van het gesprokene in dialoogvorm. Een prachtige oefening!

c. *Het laten vervaardigen van samenspraakjes* door twee of meer leerlingen. Ook hier valt de heemkunde-idee weer te onderkennen. De kinderen schrijven in dialoogvorm over de werkzaamheden thuis, op het land, enz.

Deze verhaaltjes schrijven ze graag en we gebruiken ze in lagere klassen wel als leesstof.

Door dit alles bereikt men op den duur, dat de kinderen ook buiten het gewone taaluur minder fouten maken. (zie in dit verband het eerste hoofdstuk).

*Het vak rekenen.* Ook dit vak staat in onze school sterk onder invloed van het heemkunde-principe. In de lagere klassen zoowel als in de hoogere leerjaren, bezigen we rekenstof, ontleend aan de heem. Bij de uitwerking van heemkundig gerichte belangstellingspunten is er telkens weer een ongezochte gelegenheid de leerlingen iets te laten berekenen.

*Eenige voorbeelden.* Een raam waait stuk. Drie ruitjes zijn gebroken, een is nog heel. In de zesde klasse komt de vraag: Hoeveel % is er stuk? Oppervlakte: schoollokaal, gymnastieklokaal, enz.

*Inhoud:* Schoollokaal, regenput, waterreservoir, enz.

---

[1]) Zie aanhangsel.

*S. G.:* Een steen van het schoolplein, een baksteen, de pook, enz. enz.

*Optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, deelen.* We bezigen voor deze bewerkingen steeds weer vraagstukjes uit de heem. Een onnoemelijk aantal sommetjes wordt op deze wijze in den loop der jaren gemaakt en we bereiken, dat de kinderen ook hier weer los komen van het rekenboekje. Niet de gedachte: „Ik moet het sommetje zóó aanpakken als ik deed bij de som op pag. .... van ons rekenboekje," maar de *beheersching van de nieuwe situatie is ons doel.* Telkens zetten we onze kinderen weer voor een ander probleem. Het %-begrip zullen we nu eens bij de berekening van kunstmestgehalte, dan weer bij absenten, vervolgens weer eens bij een verkoop van een konijnenhok, waarop 17 gulden verdiend werd (Inkoop 3.50 gld., Verkoop 20.50. Winst .... %). in toepassing brengen. Er is een variatie, welke bevordert, dat de kinderen niet vastraken aan typen van sommen. En dan vooral: veel practisch rekenen in de hoogere leerjaren.

Ons rest nog iets te zeggen over de *andere vakken.* Waar mogelijk is, gaan we uit van het bekende. Bij aardrijkskunde de onmiddellijke omgeving, daarna de streek, tenslotte de provincie, enz.

Veel komt in den zandbak in behandeling. Het kaartbegrip ontstaat eerst in den zandbak, daarna op het schoolplein. Bij geschiedenis zoeken we steeds naar aanknoopingspunten in onze omgeving. Over het onderwijs in de natuurlijke historie zouden we nog zeer veel kunnen vertellen. We verwijzen echter naar onze brochure *„Het onderwijs in de natuurlijke historie in de lagere school",* [1]) waarin we uitvoerig onze ideeën uiteenzetten.

Bij natuurkunde is er een sterke toepassing van het heemkundeprincipe. Een enkel voorbeeld. Onze school heeft een eigen windgenerator voor electriciteit. We hebben deze als belangstellingspunt genomen voor het onderdeel electriciteit. De jongens en meisjes hebben geholpen bij het aanleggen van een electrische bel, een lamp, een stopcontact, enz. Als tweede belangstellingspunt namen we de telefoon, die we in school hebben en die ook al met behulp van eigen materiaal grootendeels door de leerlingen mede is aangelegd.

Zingen, teekenen en handenarbeid staan in dienst van de andere vakken. Vooral *teekenen* en *handenarbeid.* Bij het vak *zingen* hou-

---

[1]) Zie aanhangsel.

den we rekening met de seizoenen en probeeren we het taalonderwijs in te schakelen.

Eén vak stond buiten de concentratie en was tot voor kort ook niet heemkundig georiënteerd: het vak *lichamelijke oefening.* Dit bevredigde ons niet, maar we wisten niet op welke wijze we het vraagstuk zouden oplossen, tot de invoering der moderne gymnastiek ons uit den nood hielp. Dit onderwerp willen we echter in een der volgende hoofdstukken uitvoeriger behandelen.

## III.

## LEERLINGENWERK.

In dit hoofdstuk willen we enkele voorbeelden geven van leerlingenwerk en wel ter illustratie van hetgeen we in de vorige hoofdstukken hebben opgemerkt. We merken op, dat we niet het beste en evenmin het slechtste werk kozen. We deden een keuze uit het werk der middelmatige leerlingen. Teekeningen konden helaas niet gereproduceerd worden in verband met het feit, dat de leerlingen hun illustraties kleuren.

Ten slotte wijzen we er op, dat we slechts werk kozen, gemaakt bij de behandeling der belangstellingspunten welke ook stof gaven voor de gymnastieklessen.

*De verbouwing van het gymnastieklokaal.*

*Album.* Het werk van alle leerlingen is gebundeld in een album. In 1942 moest ons gymnastieklokaal verbouwd worden. We namen deze verbouwing als belangstellingspunt voor het onderwijs in alle leerjaren. We ondervonden groote medewerking van aannemer, architect en werklui.

*Inhoud.* Pagina I. Plattegrond van de school met bestekteekening. Besproken in de hoogere leerjaren. Schaalverdeeling, oppervlakte, lezen van de teekening.

*Pag. 1* en volgende pagina's. Dictee 5 en 6:

ONZE SCHOOL WORDT VERBOUWD.

Al jaren moest in iedere school gymnastiek gegeven worden. Na 1920 werden er veel gymnastieklokalen gebouwd. Onze school heeft een mooi gymnastieklokaal. Het is nu ruim 20 jaren oud en intussen een beetje verouderd. De moderne gymnastiek verlangt het gebruik van Zweedse wandrekken. Nodig is ook een kleedlokaal. Voor een en ander was verbouwing noodzakelijk. Op een dag kwamen twee inspecteurs in school. Een paar dagen later kwam de gemeente-architect. Hij vertelde den meester, dat de school verbouwd werd. Het duurde niet lang of de verbouwing

werd aanbesteed. De gemeente-architect had bestek en tekening vervaardigd. Woensdag 15 October vond de aanbesteding plaats. De inschrijvers moesten hun biljetten op Woensdag 22 October voor 11 uur inleveren.

Het werk was verdeeld in 4 percelen:

1. Metsel-, beton- en stucadoors- en graafwerk;
2. Timmer- en ijzerwerk.
3. Schilderwerk;
4. Lood- en zinkwerk, mastiek en sanitair.
5. Electriciteit.

*Woordenschat:* Opzoeken en leren::

Sana = .. Santé = .. Sanitair = .. Sanatorium = .. Sanatogeen = ..

*Gezegde:* Mens sana in corpore sano. Een gezonde ziel in een gezond lichaam.

## Dictee 6e leerjaar.

### DE GRONDSTOFFEN.

Een voerman bracht in het begin van de week met paard en wagen stenen, enige zakken cement, kalk, zand en hout. Dit zijn de belangrijkste grondstoffen voor metselaar, stucadoor en timmerman. Stenen, kalk en zand en cement gedeeltelijk, zijn producten van onze nationale industrie. Langs de rivieren Waal, Maas, IJsel, Rijn en Linge vindt men steenfabrieken en steenovens (veld- en ringovens). Tweederde van onze steenindustrie vindt men langs de Waal. De stenen voor onze school komen uit Opijnen. Die in 1920 gebruikt werden, kwamen uit Heukulum. Kalk komt uit Nederlandse branderijen en wordt gemaakt van schelpen uit de Noordzee. Ook uit Limburg komt kalk. Men vindt daar kalkmergelgroeven (landbouwkalk vooral). Zand vinden we in Nederland genoeg. De duinen leveren het fijne duinzand, de rivieren het grovere rivierzand en de Veluwe en het Utrechtse heuvelland het zand, dat vooral gebruikt wordt voor het aanleggen van spoorwegen.

## Dictee 5 en 6.

De cement kwam vroeger uit Duitsland en België. Sedert enkele jaren hebben we in Nederland de E.N.C.I. (Eerste Nederlandse Cement Industrie). Hout kregen we uit Noorwegen, Finland, Zweden, Rusland en Polen. De belangrijkste houthaven is Delfzijl. Grote houtfabrieken en zagerijen vindt men in de Zaanstreek. De houtzagerij in onze omgeving, n.l. te Leerdam, is ook zeer bekend. Men maakt er machinaal deuren, kozijnen, trappen, enz. Het is heel begrijpelijk, dat de timmerlui in deze streek hun hout betrekken van de Leerdamse houtzagerij. Door de oorlogsomstandigheden is er een groot tekort aan hout. Bij de nieuwbouw gebruikt men dan ook weinig hout, maar veel geperst papier, stro, enz. In onze omgeving kunnen we goed merken, dat er hout te kort is: overal worden de populieren gekapt om daarna vervoerd te worden naar Leerdam. Daar worden ze gezaagd tot planken en balken.

## Dictee 4e leerjaar.

### DE STUCADOOR KOMT.

Toen de metselaar klaar was, zag het er in onze school allesbehalve

mooi uit. De ruwe muren zouden evenwel gauw opgeknapt worden. Dat was het werk van den stucadoor. 's Morgens vroeg kwam hij al. De opperman bereidde uit zand, kalk en cement de specie of pleisterkalk. De stucadoor had een vierkante plank en laadde deze vol met pleisterkalk. Met een vlugge beweging duwde hij de kalk tegen de muur en streek haar van onderen naar boven uit. Vervolgens smeerde hij met de troffel de rest aan. De laag kalk was nog wel wat hobbelig. Dit verdween, toen hij er met de rei-lat langs ging. Op de vloer werd het een vieze boel. Over de eerste laag kalk kwam nu een tweede laag, welke veel witter was. Dat was ook geen wonder. Deze laag bestond uit het fijne duinzand en de witte kalk. Nu werd de muur mooi glad. „Ja," zei de stucadoor, „zo worden ze geschuurd."

## Dictee 4e leerjaar.

### DE SCHILDER KOMT.

Enige dagen geleden kwam schilder Mens uit Arkel met zijn verfpotten, kwasten en allerlei andere benodigdheden in de school. Hij kwam de laatste hand leggen aan het werk en het geheel verfraaien. Vandaag was hij vergezeld van zijn knecht. Met z'n beiden zijn ze druk bezig met stoppen, schuren, plamuren en grondverven. Het houtwerk wordt eerst in de grondverf gezet en daarna overgeverfd met glansverf. De vloer wordt met lijmverf bestreken en het plafond opnieuw gewit. Als alles klaar is zullen we wat trots zijn op ons gymnastieklokaal.

## Woordenschat 4 en 5.

| | | |
|---|---|---|
| gymnastieklokaal | inlevering | aanbesteding |
| kleedlokaal | cement | verbouwing |
| wandrek | puin. | opperman |
| gunnen | Zweden | kruisverband |
| gunning | Zweedse | afbraak |
| ambacht | gemeente-opzichter | tekenen |
| ambachtslieden | ambachtsschool | tekening |
| inschrijven | metselaars | aanwijzen |
| inschrijving | specie. | aanwijzing. |
| biljet | architect | |

## Werkwoorden 4e leerjaar.

*Opdracht:*

Noem 10 werkwoorden van de verbouwing. Vul daarna in:

| Werkwoord | Stam | Ik | Een ander | Meerv. | Verleden tijd | Enk. en Mv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| zagen | zaag | zaag | zaagt | zagen | zaagde | zaagden |

enz.

## Werkwoorden 5e leerjaar.

Opdracht: 25 werkwoorden. Invullen:

| Werkwoord | Stam | Verleden tijd Enkelv. | Deelwoord |
|---|---|---|---|
| breken | breek | brak | gebroken |

enz.

## Grammatica 6e en 7e leerjaar.

De stucadoor, die de muren gewit heeft, werkt nu in Leerdam.
Deze zin bestaat uit 2 zinnen, n.l.:
*Hoofdzin:* ...........
*Bijzin:* .............
*Ontleed deze zinnen:*
*Onderwerp hoofdzin:*
*Gezegde* „
*Onderwerp bijzin:*
*Gezegde* „ „
*Woordsoorten:*
de — stenen — aannemer — voor — gebruikt — kwamen — heeft — Opijnen, enz.

## Werkwoorden 5e leerjaar.

Maak zinnetjes met:
schaafde — heeft geschaafd — geschuurd — schuurt — schuurden — mengde — gemengd — vergezeld — vindt — gewit.
Ook met:
gewitte. De gewitte muur.
geschaafde — kromme — grauwe — opengebroken — uitgebroken — geploegde — verplaatste — handige.

## Grammatica 6e leerjaar.

Vul in: metselde = O.V.T. 3e pers. enkelv.
Zij voegden = .......
Wij hebben = .......
Voltooid tegenwoordige tijd 1e persoon meervoud van *zijn* is .........

## Taal 4e leerjaar:

| Zelfst.nw. | Bijv. nw. | werkw. | Zinnetje |
|---|---|---|---|
| kalk | witte | smeren. | De witte kalk werd op de muur gesmeerd. |

enz.

## Brieven.

*Opdracht: Schrijf een brief naar je vriendinnetje in .......... en vertel iets over de verbouwing.*

## Brief van een meisje uit de zesde klasse.

Achterdijk, 26-11-1941.

Beste Ans,

Ziezo, nu weer eens een woordje aan jou. Tjonge, tjonge, wat heb ik je laten wachten, hè? Je bent er toch, hoop ik, niet boos om? Enfin, dat kan me toch lekker niet schelen. Ha, ha, ha! Maar vooruit, nu een ander praatje. Zeg, Ans, doen ze bij jullie op school ook aan gymnastiek? Bij ons wel. Hebben jullie zelf een lokaal bij de school? Of gaan jullie naar een andere gymnastiekzaal? Wij niet, hoor. Onze school heeft er zelf een. Dat wordt nu verbouwd, want zie je, het is een beetje verouderd. Er komt een mooi kleedlokaal in en Zweedse wandrekken. Meester zei: „Als je dat een keer gedaan hebt aan die wandrekken, wil je niet anders meer." 't Is te hopen, vind je ook niet? Aan de Oostkant van de school was een muur met een

deur in het midden en twee ramen aan de zijkanten. Die zijn er nu uitgebroken. Dan wordt alles weer dichtgemetseld. Alles wordt netjes geverfd en de vloer gelijmd. Voor de ramen komt allemaal gaas, dus als we aan 't spelen zijn, kunnen we de ballen niet door de ramen gooien. Maar nu zitten we weer vast met de electrische lampen. Maar als het zover is, zullen we die ook wel op de een of andere manier beschermen. Nu wordt ons gym wel mooi maar daar moeten we wat voor over hebben, want we krijgen nu in geen twee maanden gym. In Januari hopen we, dat het klaar is. Ja, we houden de Achterdijk hoog, hoor.

Nu, vele groeten van je vriendin,

Greta Jakobs.

Tot ziens.

*Opmerking:* Dit meisje maakte nagenoeg geen enkele fout en illustreerde haar brief met een teekening, voorstellende de Oostmuur met uitgebroken ramen.

Deze leerlinge was voor taal de beste in haar klasse en maakt het thans in de Huishoud- en Industrieschool te Leerdam heel goed.

SPREEKWOORDEN UIT DE BOUWERIJ.

Genoteerd in het woordenschat-cahier.

Bestemd voor de hogere leerjaren 4, 5, 6 en 7.

1. Een goede gevel versiert het huis, wil zeggen..........
2. Wie aan de weg timmert heeft veel bekijks,............
3. Een zilveren hamer verbreekt ijzeren deuren,............
4. Alle hout is geen timmerhout,............
5. Als het huis gebouwd is, breekt men de stelling af,............
6. Een goed begin is het halve werk,............
7. Vele handen maken licht werk,............
8. Keulen en Aken zijn niet op één dag gebouwd,............
9. Er is geen spijker zo krom of er is een gaatje voor,............
10. Met passen en meten wordt de tijd versleten,............
11. Goede timmerlieden maken weinig spaanders,............
12. Armen moeten stenen sjouwen, rijken zullen huizen bouwen,........

Taal 5 en 6.

Maak zinnetjes met:

vergrote — vergrootte; verbrede — verbreedde; verwijde — verwijdde.

*Uit de lagere leerjaren.*

In de eerste klasse was het uit den aard der zaak niet mogelijk de leerlingen opdrachten te geven voor opstellen en brieven. In dit leerjaar werd veel aan *mondeling stellen* gedaan, n.l. vertellen door de leerlingen van wat ze in de school zagen tijdens de verbouwing. We hebben verschillende van deze „praat"-kwartiertjes bijgewoond en kunnen merken, dat het onderwerp de belangstelling der kleuters had. Het „taalwerk" beperkte zich tot het lezen van verschillende woordjes en kleine zinnetjes. Bijv.

de school wordt mooi.
de stenen zijn er al.
de verf is mooi.
daar is de knecht ook al.
we gaan kijken naar het werk.

Een paar kinderen maakten zelf zinnetjes en teekenden verschillende werkzaamheden.

We zouden hier nog een aantal bordlesjes kunnen publiceeren, doch vertrouwen, dat iedere onderwijzeres in de gegeven omstandigheden zelf lesjes zal vervaardigen in overeenstemming met het kunnen van haar leerlingen in het betreffende leerjaar.

In het tweede leerjaar was het mogelijk kleine opdrachtjes te geven, als:

*schrijf eens wat woordjes op over de verbouwing:*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| kalk, | — | mooi, | — | planken |
| zand, | — | enz. | — | opperman |
| stenen, | — | wateremmer | | deuren |
| metselaar, | — | steiger | | |

*Maak eens wat zinnetjes:*

de school wordt mooi.
de schilder komt in school.
waar is zijn knecht.
enz.

In dit leerjaar schreven de kinderen korte „briefjes". De inhoud was zeer eenvoudig en het „briefje" telde maar enkele regels. Zooals we reeds eerder opmerkten: het gaat niet om *parade*-werk. We aanvaarden de *kindertaal* en zijn op weg naar de *moedertaal.*

In dit leerjaar gaat het vaak zoo:

De kinderen schrijven een en ander op, maar weten af en toe de schrijfwijze van een woord niet. De juffrouw moet dan even helpen.

*Het gaat in verslag-vorm:*

Vandaag is de timmerman in de school. Hij klopt met de hamer. Het is nu druk.

De schilder en zijn knecht zijn aan het verven. De school is nog niet klaar. Ik vind de school mooi.

*Woordenschat:*

krullen, spanen, zaagsel, kloppen, hameren, schaven, timmeren, enz. enz.

In het derde leerjaar is de schriftelijke verwerking uitgebreider. De briefjes worden nu dadelijk uitvoeriger.

We laten hier een tweetal voorbeelden volgen, maar merken vooraf op, dat in het werk fouten voorkomen, die we verbeterd hebben.

Achterdijk, 16 December 1941.

Beste moeder en vader.

Ik zit in de derde klasse. Ik kan best leren. Ik zit nu te schrijven. Het is gezellig in de klas. Ze zijn nu aan het verven. Ze zijn in de kleedkamer. Het is gauw Kerstfeest. U komt zeker ook. Dan kunt u zien hoe mooi alles is. Er zijn nu drie ververs. De muur is nu al lang dicht gemetseld. De gang is kleiner geworden. Nu kun je niet zo best spelen. Meer weet ik niet.

Daag.

Jan Middelkoop.

Hier volgt als tweede voorbeeld van schriftelijk stellen een opstel van een leerling der derde klasse:

DE VERBOUWING VAN DE SCHOOL.

Op een morgen waren er een paar mannen op school. Dat waren metselaars. Toen begonnen ze eerst drie grote deuren er uit te halen. Toen ze die er uit hadden, begonnen ze een groot gat in de muur te breken. En toen gingen ze de ramen er uit halen. Die gingen ze daarna weer dicht metselen. Maar toen gingen ze ook een gat in de gang hakken.

En dat was eerst allemaal ongelijk. Maar toen hebben ze dat met stenen mooi gelijk gemaakt. En daar is nu een deur in. En toen hebben ze in de gang een stuk dicht gemetseld. Maar daarin ook weer een gat opengelaten. Dat was ook voor een deur. En nu is dat stuk van de gang een kleedlokaal geworden.

De hier gegeven voorbeelden maken een klein deel uit van de verwerkte leerstof. We wilden echter een beeld geven van onze werkwijze en vertrouwen, dat de lezers(essen) bij de beoordeeling van dit werk rekening zullen houden met deze twee feiten:

1. Het gaat niet in de eerste plaats om de stof of de hoeveelheid stof, welke verwerkt werd, al is dit natuurlijk van beteekenis. Hoofdzaak blijft de *vorming.* Het resultaat daarvan is niet meetbaar, doch zal in den loop der leerjaren steeds duidelijker worden gedemonstreerd in de gemakkelijkheid waarmede deze leerlingen de — voor hen telkens nieuwe — problemen tot oplossing weten te brengen.

2. Het mondeling verwerkte, dat een zeer belangrijk gedeelte van de lessen vormde, kan nu eenmaal niet gepubliceerd worden.

Tijdens deze lessen was er voortdurend gelegenheid op te merken, hoe de leerlingen reageerden op dit belangstellingspunt.

*De andere vakken.*

*Rekenen* We doen slechts een greep uit het verwerkte materiaal.

*Vierde leerjaar.* De leerkracht was juist aan de breuken gekomen. Hij schreef nu de volgende sommen op het zwarte bord:

1. De lengte van de gang is .... m, de breedte .... m. De oppervlakte .... $m^2$.

*Opmerking:* De leerlingen moesten zelf de afmetingen opnemen. Met behulp van den duimstok werd de gang opgemeten.

Daarna volgde contrôle door middel van de bestekteekening. Dit was dus een oefening, waarbij de schaalverhouding ter sprake kwam.

2. Afmetingen gymnastieklokaal. Lengte .... m. Breedte .... m. Oppervlakte .... m².

Zie opmerkingen bij som I.

3. *De gaten in de muur.* Afmetingen: Gat A .... bij .... m.
   Gat B .... bij .... m.
   Gat C .... bij .... m.

   Tel, hoeveel stenen er in 1 m² gaan. Bereken nu hoeveel stenen we nodig hebben. De stenen kosten 20 gld. per 1000. Het dichtmaken kost dan aan stenen reeds .... gld.

*Opmerking:* De leerlingen moesten zelf de gaten meten. Dit deden ze met behulp van een raamstok, die daarna gemeten werd.

Het berekenen van het aantal steenen per m² werd eveneens aan de leerlingen opgedragen. Zij werden geholpen door den metselaar.

4. Afmetingen gymnastieklokaal: Lengte? Breedte? Hoogte? Oppervlakte van de wanden?
   Afmetingen deuren en ramen zoeken.
   Daarna berekenen hoeveel m² muurvlakte overblijft.
   Idem de oppervlakte vloer en plafond.
   Nu vragen aan den schilder, wat witten en sausen per m² moet kosten.
   Vervolgens de kosten berekenen.
5. Gesprek met den aannemer. Deze vertelt, dat de stenen in een week van 17.50 guld. in prijs verhoogd zijn tot 20 guld. per 1000. Wanneer hij een week later had ingeschreven, had hij hoger of lager moeten inschrijven? Hij schatte het aantal stenen, voor de verbouwing nodig, op 2500. Hoeveel guld. had hij na de prijsverhoging meer moeten berekenen?

*Opmerking:* Een dergelijk vraagstukje zet de leerlingen aan het denken. Het is gericht op de practijk en zeer concreet. De vertelvorm ligt de leerlingen bovendien.

In het vijfde en zesde leerjaar maken we de problemen iets moeilijker door het %-begrip in te voeren.

Bijv.: Prijsverhooging der steenen in % ?

6. 1000 stenen 25 guld. Vul nu in:

| Aantal stenen | Bedrag in guldens (afronden op centen). |
|---|---|
| 900 | .................. |
| 1300 | .................. |
| 4500 | .................. |
| 395 | .................. |
| 715 | .................. |
| 995 | .................. |

De leerlingen van het derde leerjaar hebben ook gemeten. De leerkracht repeteerde nu m., dm. en cm.

Een steen werd gemeten en daarna nagegaan hoeveel steenen er op een rij lagen en hoe lang deze rij dan was. Eerst berekenen, daarna controleeren.

Er werden vraagstukjes gemaakt over loon van de werklui: uurloon, dagloon en weekloon.

Idem hoeveel uren er per dag gewerkt werd.

De ambachtslui kwamen om ..... uur, schaftten .... uur. Gingen weg om .... uur. Gewerkt dien dag ..... uur.

*In het tweede leerjaar vraagstukjes als:*

| | |
|---|---|
| op 1 rij 8 stenen. | De baas verdient per uur .......... 60 cent. |
| op 3 rijen .. stenen. | Zijn knechtje krijgt per uur ...... 30 cent. |
| enz. | |
| | Samen per uur .. cent. |

Er liggen op de grond 56 stenen.
De opperman draagt telkens 7 stenen naar boven.
Hij moet .... malen de ladder op.

Met de leerlingen van het eerste leerjaar werden stapeltjes steenen geteld. Telkens bijv. 5 steenen op een stapeltje, dan weer 7, enz. Welk stapeltje is hooger? Hoe komt dat? Hoeveel steenen liggen op het stapeltje van Piet? En van Arie? Bij wien meer? Hoeveel meer?

Tellen met 2 tegelijk tot 20.

enz.

*Lezen.* In deze weken werden de boekjes van Ligthart en Scheepstra gelezen. In de lagere klassen vonden we een overvloed aan leesstof. In het derde leerjaar: *Het nieuwe huis,* enz.

In het vijfde en zesde leerjaar werd het tooneelstukje: *Alle hout is geen timmerhout* (door Jan Ligthart) gelezen en voor de klasse „opgevoerd". Besproken werden in de lagere klassen de platen „*Het volle leven*" van Ligthart, Scheepstra en Walstra.

Deze platen kwamen ook in de hoogere leerjaren nog eens voor de klasse. We achten het gewenscht ook in de hoogere leerjaren deze platen nog eens te behandelen op de geschikte momenten. En zoo'n moment was er, toen de verbouwing van ons gymnastieklokaal werkelijkheid werd.

*Geschiedenis.* Ja, ook *geschiedenis.* En in het geheel niet *gezocht.* Een stukje beschavingsgeschiedenis: de ontwikkeling van de school en het onderwijs, van den tijd der Germanen tot heden.

De leerlingen „vonden", dat de Germanen veel aan lichamelijke

oefening deden en hun priesters het runenschrift gebruikten.

We zeggen hier „vonden", omdat we de kinderen zelf de geschiedenisboekjes lieten raadplegen. De opdracht was: *Zoek eens of er bij de Germanen al lichamelijke oefening bestond en gewoon onderwijs"*.

Dit brok beschavingsgeschiedenis maakte, dat de verschillende tijdvakken onzer historie in groote trekken herhaald konden worden.

*Aardrijkskunde.* In de lagere klassen ondergebracht in de heemkunde, in de hoogere leerjaren als afzonderlijk vak. We hadden gelegenheid met de leerlingen op de kaart de verschillende grondstoffen uit de onderscheidene deelen des lands naar Achterdijk te vervoeren.

*Steenen:* Langs de groote rivieren.
Zand:
Cement:
enz.

Topografie, maar ook economische aardrijkskunde werd alzoo gerepeteerd. De jongens en meisjes teekenden kaartjes, waarop aangebracht de plaatsen, welker industrie ons het materiaal voor de verbouwing hadden geleverd of dit zouden hebben gekund.

Gesproken werd over: *verkeersmoeilijkheden, vervoersproblemen, werkkrachten, werkloosheid, oorlogsomstandigheden, het productie-proces en wie daaraan deelnemen: arbeiders, ondernemers, fabrikanten, kantoorpersoneel* enz. Stof genoeg!

*Natuurkunde: Het verhardingsproces van cement. Uitslaan der muren. Soortelijk gewicht. Het „zuigen" der steenen. Waterpas, Schietlood, uitzetting glas in ramen,* enz. enz.

We moeten het bij dit beknopte overzicht laten. We herhalen nogmaals, dat het onmogelijk is in enkele bladzijden de geheele verwerking van dit belangstellingspunt weer te geven. Hoofdzaak is of men eenigszins een indruk heeft gekregen van de mogelijkheden van dit onderwijs Men stelle bij beoordeeling slechts één vraag: Draagt deze werkwijze bij tot de *harmonische vorming* van de leerlingen?

## IV.

## NAAR MEER ACTIVEERING.

In 1937 zond de onvermoeide strijder voor zijn idee, de heer H. L. BORGMAN *) ons een gestencilde brochure, getiteld *„De voordelen van Bewegingsonderwijs. De Levensschool"*. Voor eenige weken terug ontvingen we van hem een dergelijke brochure, nu in het Duitsch geschreven. Borgmans idee heeft in Nederland nagenoeg geen instemming gevonden. Naar onze meening vindt dit zijn oorzaak in het volgende:

1e. Borgman is een slechte propagandist voor zijn idee. Hij verstaat niet de kunst zijn gedachten in een goeden vorm te gieten en haalt zoo veel overhoop, dat zelfs de meest-welwillende-lezer na enkele bladzijden den draad van het betoog al kwijt is.

2e. De tijd schijnt nog niet rijp voor de *Bewegingsschool*. We zouden Borgman onrecht aandoen, als we zijn idee voetstoots verwierpen, omdat het n i e u w is. Integendeel: wij hebben reeds meer dan eens onomwonden verklaard, dat BORGMAN meer verdient dan verguizing en negeering. En we willen het hier nog eens nadrukkelijk opmerken: In het b e w e g i n g s-o n d e r w ij s liggen waarden, welke naar onze meening op den duur hun invloed zullen hebben op het Nederlandsche onderwijs.

Borgman onderscheidt in de brochure 1937 *Arbeid en arbeid*. Met dien Arbeid in school bedoelt hij niet 't plakken van doosjes, of 't draaien van vuurmakers, zittend werk, gevangeniswerk; met Arbeid bedoelt hij Leven. Die Arbeid is de groote vijand van schreeuwend-vervelende lessen van de z i t s t i l-e n luisterschool. De bank is erger dan de cel, want de bank geeft slechts ¼ $m^2$ arbeidsruimte.

In een fel betoog richt Borgman zich tegen de voorstanders van *bank*-onderwijs, bewijst hij hen, dat a r b e i d, b e w e g i n g, het middel is om de jeugd te redden van totalen ondergang, het volk te behoeden voor decimatie, enz. enz. Hij wijst er op, dat met zijn stelsel de leertijd van de leerlingen belangrijk verkort kan worden.

---

*) Zie aanhangsel.

*H. L. Borgman* was destijds hoofd der school te *Vledderveen* en heeft bekendheid verworven door zijn „Wereldtuin". Waarom zijn stelsel ten slotte door de autoriteiten verboden is, is nooit recht duidelijk geworden. Hoe dit ook zij: vast staat, dat, meer dan oppervlakkig vermoed wordt, B.'s ideeën toepassing vinden in de Lagere School. De politieke gezindheid van Borgman blijve natuurlijk zijn zaak en hier buiten beschouwing.

We gaan Borgman's betoog niet op den voet volgen, doch willen er hier alleen de aandacht op vestigen, omdat hij, naar we meenen, in ons land de eerste geweest is, die gewezen heeft op de beteekenis van de *beweging* voor het leeren.

We herinneren hier nog eens aan de klachten, door den Heer VAN OVERBEEKE in zijn 10 punten geformuleerd (zie Hoofdstuk I). Klacht 6,: *„de school appeleert niet aan de activiteit, maar maakt of houdt het kind passief"* geldt inderdaad voor de school, door BORGMAN betiteld als: *„zit-stil-en-luister maar fluister niet-school"*. Waarlijk, het scherpe betoog van BORGMAN bevat veel waarheid. Er is in de huidige school een schromelijke verwaarloozing van den b e w e g i n g s-drang van het kind.

In de lagere klassen achten wij dit zelfs met BORGMAN een groot gevaar voor de lichamelijke gesteldheid (trouwens: we zijn het geheel en al met Borgman eens, dat veel stilzitten funesten invloed heeft op den lichamelijken welstand van de kinderen van 6—18 jaar). De invoering der lichamelijke oefening hebben wij steeds bepleit en we herinneren ons nog zeer goed, hoe we 15 jaar geleden in onze omgeving tevergeefs poogden dorpsgemeenteraden en dorpsonderwijzers te overtuigen van het nut van de lichamelijke oefening. De lichamelijke oefening is ingevoerd en er moge in verschillende deelen des lands bij sommigen nog een terughoudendheid bestaan, de feiten wijzen er op, dat het wanbegrip t.a.v. de lichamelijke oefening der leerlingen langzamerhand uit den weg geruimd wordt.

De lichamelijke oefening kunnen we van drieërlei standpunt bezien:

a. *de beteekenis voor de lichamelijke gesteldheid;*
b. *de waarde t.o.v. de verstandelijke ontwikkeling;*
c. *de beteekenis voor de karaktervorming.*

Voor ons komt in verband met de strekking dezer brochure nog als belangrijk punt van overweging:

d. *Lichamelijke oefening en heemkunde.*

Het is duidelijk, dat we op punt a. niet verder ingaan: de beteekenis van de lichamelijke gesteldheid is een ieder bekend. We weten allen, dat de gezondheid de grootste schat is (al beseft men dit eerst, wanneer men ziek is). De vraag, of de moderne lichamelijke oefening den lichamelijken welstand van het kind bevordert, zullen we niet uitvoerig behandelen. Men weet mogelijk, dat Prof. WATERINK in zijn geschrift *„Onze houding tegenover het vak*

*lichamelijke oefening op de lagere school"* [1]) zich gekant heeft tegen de lichamelijke oefening, zooals deze door de voorstanders gepropageerd wordt. In een interessant betoog heeft J. M. J. KORPERSHOEK het standpunt van Prof. Dr. J. WATERINK bestreden. Men leze de beschouwing, welke als no. I in de serie brochures van het „Jan Luiting-Fonds" verscheen. De titel is: *„Een beter standpunt inzake de lichamelijke oefening in de lagere school."*

Heeft de lichamelijke oefening beteekenis voor de verstandelijke ontwikkeling? Ziedaar een vraag, welke ons zeer interesseerde. Bekend is de uitdrukking: *„Mens sana in corpore sano."* Beteekent dit, dat alleen in een gezond lichaam een gezonde geest kan wonen? Zoo sterk zouden we het niet willen opvatten. Er zijn voorbeelden van ziekelijke menschen met een gezonden geest, zooals er ook wel voorbeelden zijn (misschien zelfs meer dan in het eerste geval) van menschen met een door en door gezond lichaam en een ziekelijken geest. Doch in het algemeen kan aanvaard worden, dat er verband bestaat tusschen lichamelijke gesteldheid en verstandelijke ontwikkeling. In dit verband willen we enkele opmerkingen weergeven van Prof. CHARLOTTE BÜHLER. In haar werk *„Practische Kinderpsychologie"* [1]) vinden we o.a. deze opmerkingen:

„Bij een groot deel der door *Danziger* onderzochte kinderen doet zich als hindernis bij het uitvoeren van de taak een buitengewone passiviteit gelden. Deze passiviteit vindt men gewoonlijk bij opvallend lichamelijke zwakte, bij gebrekkige voeding of slechte gezondheidstoestand van het kind. De factor van de goede gezondheid en voldoende voeding kan in de eerste schooljaren als voorwaarde worden aangeduid voor de geneigdheid een opgave uit te voeren en voor de bekwaamheid de daaraan verbonden moeilijkheden te overwinnen. De ondervoede of in hun gezondheid benadeelde kinderen van de eerste schooljaren zijn niet in staat te voldoen aan de eisen, die de school stelt, ze zijn passief en hebben niet de energie moeilijkheden te overwinnen en kunnen dus een gestelde taak niet naar behoren uitvoeren.

Deze resultaten van de onderzoekingen van *Danziger* worden bevestigd door andere Weense studiën en voorts door onderzoekingen, die in Amerika en Duitsland en in de laatste tijd ook in Rusland zijn gedaan en die alle de grote correlatie van geestelijk en lichamelijk prestatievermogen, speciaal bij de jongere kinderen, hebben aangetoond.

Slechts één theorie schijnt met deze feiten, waarover wij meteen nader zullen spreken, in tegenspraak te zijn, n.l. de theorie van *Alfred Adler* over

[1]) Zie Aanhangsel.

de *geestelijke compensatie* van *physische defecten.* Bij de volwassenen komt het immers vaak voor, dat zeer z w a k k e mensen, die *lichamelijk* weinig presteren, op *geestelijk* gebied bijzondere energie vertonen. *Alfred Adler* heeft dit tot uitgangspunt genomen van zijn c o m p e n s a t i e t h e o r i e. Deze theorie zegt, dat juist mensen, die lichamelijk met een bepaalde minderwaardigheid behept zijn, als compensatie er naar streven op ander gebied bijzonder productief te zijn. *Adler* neemt aan, dat dit streven naar compensatie reeds van de vroegste jeugd af werkzaam is. Hoe staan hier tegenover de resultaten van onderzoekingen op kinderen?

Allereerst kunnen wij op grond van onze tests zeggen, dat in de k l e u t e r l e e f t ij d g o e d e p r e s t a t i e a l t ij d m e t g o e d e l i c h a m e l ij k e o n t w i k k e l i n g samengaat. Wel zijn er kinderen, die lichamelijk of wat handigheid betreft, minder vaardigheid bezitten, daarentegen wat het spreken betreft, zeer goed ontwikkeld zijn en omgekeerd, maar slechte lichamelijke ontwikkeling zien wij in geen enkel opzicht in de kleuterleeftijd met zeer goede prestaties gepaard gaan.

Hetzelfde blijkt nu ook ondubbelzinnig voor de eerste schooljaren. P a u l L a z a r s f e l d bewerkte het materiaal, dat op verscheidene duizenden Weense schoolkinderen werd verkregen, doordat de onderwijzers hun lichamelijke ontwikkeling, hun gezondheidstoestand en hun prestatievermogen in de school controleerden. Bij dit materiaal is het zo, dat *in de eerste, tweede en de derde klasse de positieve prestatie nog geheel met de goede lichaamsontwikkeling samengaat. Daarentegen beginnen zich in de vierde en vijfde klassen twee typen tegen elkaar af te tekenen. Nu treedt tegenover het harmonisch ontwikkelde type een ander type op, waarbij slechte lichamelijke ontwikkeling met goede geestelijke prestatie samengaat.*

Hoe jonger dus het kind is, in des te hogere graad schijnt zijn geestelijk prestatievermogen van zijn physieke gezondheid af te hangen. *Eerst op hogere leeftijd, ongeveer van zijn negende jaar af, bestaat de mogelijkheid van compensatie, respectievelijk van een zekere onafhankelijkheid der geestelijke prestatie ten opzichte van de physieke toestand."*

In het bovenstaande ligt, dunkt ons, voor de school een belangrijk gegeven. In de lagere klassen vooral veel b e w e g i n g, z o r g v o o r d e l i c h a m e l ij k e o e f e n i n g.

Dat beteekent terstond: strijd tegen de lange lessen in de b a n k, veel meer b e w e g i n g s o n d e r w ij s. Laat in deze klassen de leerlingen meer s p e l e n en minder stilzitten in de bank met $\frac{1}{4}$ $m^2$ arbeidsruimte!

Maar, zegt de man van de practijk: het kind moet ook l e e r e n lezen, schrijven, teekenen, enz.!

Inderdaad. Het moet dit alles in de lagere school leeren en het zal dit beter leeren, als zijn physiek in orde is.

Zal dit óók, als de school verstaan heeft, wat de Heer VAN OVERBEEKE in zijn zesde klacht over ons lager onderwijs zoo terecht opmerkte.

We zijn nu genaderd tot ons onderwerp: *De verbinding onderwijs en lichamelijke oefening.* We spreken hier voorshands over o n d e r w ij s en nog niet over *heemkundig gericht onderwijs.* In algemeenen zin genomen is er dus reeds alles voor te zeggen deze verbinding te bevorderen. De vraag is voor den man van de practijk van belang: Hoe komt dit tot stand?

Men vergunne ons opnieuw uiting te geven aan onze groote bewondering voor dien eminenten schoolmeester-zonder-bijakten maar met onzegbaar groote liefde voor zijn beroep, JAN LIGTHART. Hoe treffend toch, dat hij al weer het idee in practijk bracht: *Bewegen en leeren.* We denken dan aan zijn leesboekjes, waarin o.a. deze lesjes: *Boomen vellen, De Houtzaagmolen,* echte voorbeelden van de wijze, waarop in de lagere school b e w e g i n g en l e e r e n verbonden kunnen worden. [1]) Trouwens: zijn methode *„Het volle Leven"* geeft op meer dan één plaats deze verbinding aan. Het was niet zijn schuld, dat men zijn ideeën verkeerd toepaste.

De meergenoemde BORGMAN heeft in zijn school het bewegingsonderwijs ver doorgevoerd. In zijn laatste brochure geeft hij daarvan een aantal voorbeelden. De kinderen leeren lezen met behulp van armen en beenen, die dan de letters uitbeelden door allerlei standen.

Zoo ver zouden wij voorshands nog niet willen gaan, al is het anderzijds werkelijk zoo vreemd niet op deze wijze het motorische element in het leeren te benutten. In het *Rijksverslag 1940* vinden we bijv. door den inspecteur uit *Utrecht* het volgende opgemerkt:

„De onderwijzer moet ook niet bang zijn om de kinderen motorische wegen te doen bewandelen. Zo zag ik een onderwijzer als volgt met de klas bezig. Armen omhoog, handen ineén: 1 kg. Armen gestrekt, handen tot vuist: 1 kg. = 2 pond. Van een hand de vingers omhoog: 1 pond = 5 ons. Van beide handen de vingers omhoog: 1 kg = 10 ons."

Zie, dat is een in toepassing gebrachte idee van BORGMAN. Maar dat is ook de toepassing van hetgeen Prof. ROELS in zijn *Handboek der Psychologie* heeft aangetoond:

„Men kan niet blind zijn voor het feit, dat aanvankelijk in de phenomelogische structuur van a l l e waarnemen, voorstellen en denken het motorische element sterk op den voorgrond treedt."

Aan Prof. ROELS komt de eer toe in ons land gewezen te hebben op de groote beteekenis der sensorimotoriek. Het is hier de plaats

[1]) „Blond en Bruin". II.

aan enkele zijner gedachten meer aandacht te wijden, al moeten we terstond opmerken, dat we helaas slechts eenige grepen kunnen doen uit dit zoo belangrijke materiaal! Prof. ROELS wijst er dan op, dat de volwassene om zoo te zeggen met de handen in de zakken kan waarnemen, voorstellen en denken.

„Hij zou bij wijze van spreken, gerust zijn armen en beenen kunnen missen en desniettemin zijn omgeving goed kunnen waarnemen, zich personen en zaken daaruit behoorlijk kunnen voorstellen en de problemen, waarvoor zij hem plaatst zonder fout kunnen oplossen. Maar dat een normaal, in zijn sensorische en motorische functies niet gehandicapt kind met de handen in de zakken de wereld zou kunnen doorkomen, is ondenkbaar."

Voor het verwerven van voorstellingen en begrippen is beweging, motoriek noodzakelijk. Sensorium en motorium zijn functioneel één enkel onverdeeld orgaan. *„Psychisch beschouwd, is er steeds een sensorimotorische eenheid, waarin men wel sensorische en motorische momenten kan onderscheiden, maar waarin het sensorische en motorische toch niet gescheiden en in een soort summatief verband voorkomen."*

Het behoeft wel geen betoog, dat Prof. ROELS in dit verband bijzonder aandacht geschonken heeft aan het *sprookje* en de *dramatische imitatie- en illusiespelen.* Deze laatste verrijken voornamelijk den inhoud van het voorstellingsleven. [1]) Evenals in het allereerste stadium der ontwikkeling de lichaamsbewegingen in dienst van het zintuig staan, wordt nu de motoriek in dienst van het voorstellingsleven gesteld. „In zijn spel „hanteert" het kind dan ook voorstellingen, zooals die van een vader en een moeder, een chauffeur en een conducteur, een ruiter en een paard, een auto en een spoortrein en maakt zich al doende niet alleen haar inhoud, maar ook een reeks gevoelens eigen, die voor het verkeer met anderen van het grootste belang zijn."

In een rede tijdens het *Nationaal Congres* heeft Prof. CASIMIR gewezen op de belangrijkheid van het motorisch element in het leeren voor het M.O. (In dit verband kan het beteekenis hebben er op te wijzen, dat volgens Prof. ROELS juist in de puberteitsjaren de sensorimotorische structuren worden gestoord.) Na hetgeen hiervóór opgemerkt is, zal het den lezers duidelijk zijn, dat het z.g. bewegingsonderwijs van groote beteekenis is voor de lagere school en in bijzondere mate voor de eerste drie leerjaren.

We willen nog wijzen op een zeer belangrijk geschrift, n.l.

---

[1]) Men denkt nu aan de nabootsingsspelen bij de Lichamelijke Oefening!

*„Leren Doen", een psychologisch-paedagogische bewegingsstudie door Dr. I. C. van Houte, thans Inspecteur B.L.O.* Dr. van Houte acht de vraag der *correlatie tusschen intelligentie en motoriek een buitengewoon moeilijke: een inferieure intelligentie gaat somwijlen gepaard met behoorlijke motorische kwaliteiten, terwijl een superieure intelligentie soms wordt aangetroffen bij motorisch infantilisme.* Men weet, dat bij het B.L.O. groote beteekenis gehecht wordt aan *handen*arbeid.

We hebben bij al deze problemen wat lang stilgestaan en zijn ons volkomen bewust nog maar terloops op alle vraagstukken de aandacht gevestigd te hebben. We meenen echter, dat we voldoende aangetoond hebben, dat het ook juist en vooral voor het lager onderwijs van belang is zich op deze zaken te bezinnen. We kunnen niet volstaan met een klacht over het *niet voldoende beseffen* van de beteekenis van deze vraagstukken: We moeten op den duur tot daden komen. Wij hebben in onze school getracht door de concentratie heemkunde en lichamelijke oefening waarnemen, voorstellen en denken te bevorderen.

Dat we hier nu spreken over heemkunde en niet meer over het gewone onderwijs, heeft een reden en wel deze: Naar onze overtuiging ligt het in de lijn van de kinderlijke ontwikkeling of liever gezegd is het een eisch voor die ontwikkeling, te beginnen bij de kennis, welke het kind in zijn onmiddellijke omgeving kan opdoen. De allereerste waarnemingen vinden plaats in de onmiddellijke omgeving van het kind. Deze is voor aanschouwing toegankelijk.

Het kind in de lagere klassen „hanteert" de voorstellingen, welke het verkreeg na waarneming in de onmiddellijke omgeving. Hier leert het hardheid, ruwheid, zachtheid, koude en warmte kennen. Door de inschakeling van de lichamelijke oefening op een wijze, in een volgend hoofdstuk en in een aantal practische lessen daaropvolgend aangetoond, meenen we èn het waarnemen èn het voorstellen èn het denken te bevorderen.

De moderne lichamelijke oefening sluit volkomen aan bij het heemkunde-onderwijs en beide kunnen om het zoo eens te zeggen, versmelten tot één geheel, dat bevorderlijk is voor de vorming van den geheelen mensch.

Tot nog toe bezagen we het vraagstuk van het standpunt der intellectueele vorming. Voor het vak lichamelijke oefening is het

eveneens van belang *verbinding* tot stand te brengen tusschen heemkennis en lichamelijke oefening. Denken we alleen maar aan het feit, dat in de moderne les in lichamelijke oefening „gewerkt" wordt met opdrachten en niet meer zooals vroeger met het aangeven van uit te voeren bewegingen in vaste termen als: spreiden, rollen, enz. Het is nu: „Kijk, we zullen eens gaan loopen als de ooievaar. Goed zoo! Hoog op je beenen! Wacht, nu even rusten op één been, enz."

Deze opdrachten, gegeven in een vorm, welke rechtstreeks een beroep doet en kan doen op de kennis bij het kind, vergemakkelijken niet alleen het lesgeven, maar zijn zeer natuurlijk.

Men moet een dergelijke les bijgewoond hebben om te weten, hoe vlot en hoe geanimeerd alles verloopt. Men moet het enthousiasme der peuters van nabij gezien hebben om te beseffen, welk een beteekenis een dergelijke leervorm heeft!

Het zal geen nader betoog behoeven, dat van plaats tot plaats de omstandigheden anders zijn. M.a.w.: de door ons uitgewerkte voorbeelden *zijn voorbeelden.* Zij kunnen niet voetstoots overgenomen worden in een school, waar andere omstandigheden aanwezig zijn.

Het principe geldt voor alle plaatsen, de uitwerking is een zaak voor den onderwijzer, die dan rekening dient te houden met het specifieke van de heem zijner leerlingen.

Het is onze taak niet voor alle scholen voorbeelden te geven: wij konden slechts richtlijnen trekken en den achtergrond daarvan, zoo ver als in ons vermogen lag, schilderen.

We zijn ons bewust, nog in het stadium van het experiment te verkeeren, al willen we niet verheelen, dat het tot nog toe bereikte ons tot groote voldoening stemt. We zullen ongewijfeld nog wel eens fouten maken, maar de practijk zal ons op den duur de wegen wel wijzen. Doch de practijk alleen zal en kan onze eenige gids niet zijn. We zullen meer dan ooit *studie* moeten maken van dit nieuwe. Wij en allen, die van plan zijn in deze richting verder te werken.

Ons rest nog iets te zeggen over de beteekenis van de lichamelijke oefening voor de karaktervorming en wel in betrekking tot het verbinden aan de heemkunde. We kunnen daarover kort zijn. De beteekenis van de lichamelijke oefening in het algemeen voor de karaktervorming is duidelijk genoeg aangetoond in de handboeken over dit leervak. Deze waarde vermindert zeker niet door

de concentratie. Integendeel: we meenen, dat zij juist daardoor toeneemt. Immers: de verdieping der heemkennis, gevolg dezer *concentratie,* bevordert de ontwikkeling van het *heemgevoel.* De betrekking tusschen heemkennis en heemgevoel is innig. Heemgevoel is niet denkbaar zonder heemkennis. Verdieping van heemkennis bevordert heemgevoel. En is het wel noodig aan te toonen welke beteekenis heemgevoel heeft voor de karaktervorming der leerlingen? Is de liefde voor het eigene niet de kiem van de liefde voor ons volk en ons land? Het heemgevoel in volle ontplooiing is nationaal besef en niet een „hoera-besef", dat we alleen maar kennen op feestdagen. Neen: het wordt een w a a r d e des levens.

Versterking van het heemgevoel is bevordering van het sociale gevoel, van de liefde voor den naaste, voor den arbeid, voor alles, wat het leven van a l l e n kan verfraaien.

Bij het jonge kind is er nog geen sprake van een bewust nationaal besef. Men vindt bij het kind alleen liefde voor zijn heem. Maar juist deze heemliefde is noodig om te komen tot vaderlandsliefde in haar besten vorm. Wie het eigene niet waarachtig liefheeft, zal nooit wat verder van hem is leeren liefkrijgen. Het is een gelukkig feit, dat het jonge kind l i e f h e e f t, zij het op zijn manier. Het behoort tot de taak zijner opvoeders deze „liefde in kiem" te helpen ontwikkelen tot haar schoonsten vorm.

Daaraan te mogen meewerken is grootsch! Daarvoor mag geen moeite te groot en geen tijd te veel geacht worden!

## V.

## HET MODERNE ONDERWIJS IN LICHAMELIJKE OEFENING.

In aansluiting aan het voorafgaande, willen wij thans een oogenblik stilstaan bij die begrippen, welke kenmerkend zijn voor het moderne onderwijs in lichaams-oefeningen.

Reeds direct moeten wij daarbij vaststellen, dat in tegenstelling met vroeger, de factor „opvoeding" in het gymnastiek-onderwijs een belangrijke plaats inneemt.

Vrijwel overal is men thans tot het inzicht gekomen, dat lichamelijke opvoeding iets méér is dan alleen een middel om de spieren te stalen, de organen te sterken, een goede houding te bevorderen en in het algemeen één goede gezondheid te bevorderen.

De opvatting, dat lichamelijke opvoeding slechts invloed vermag uit te oefenen op het lichaam alleen, is afkomstig uit den tijd, waarin het kind beschouwd werd als de som van verschillende vermogens, een zienswijze, die de opvoeding uiteen deed vallen in een lichamelijke, geestelijke en zedelijke.

De moderne psychologie leert ons het tegendeel en doet ons het kind zien als een psycho-physische eenheid, waarbij tusschen deze deelen zulk een innige samenhang bestaat, dat deze niet van elkaar te scheiden zijn.

De gedachte, dat er een lichamelijke opvoeding zou bestaan naast of in tegenstelling met een geestelijke of moreele opvoeding, is onjuist.

Er bestaat slechts één opvoeding, een totale, waarvan de lichamelijke niet is los te maken.

Het *doel* der „lichamelijke opvoeding" is dan ook geen ander dan dat der „totale" opvoeding, n.l. ontwikkeling van *hoofd, hart* en *lichaam.*

Onder lichamelijke opvoeding verstaat men tegenwoordig die opvoeding, waarbij het lichaam aangrijpingspunt is, m.a.w. opvoeding d o o r en niet alleen van het lichaam.

Het is duidelijk, dat met de doelstelling der lichamelijke opvoeding ook de oefenstof en werkwijze moesten veranderen.

Enkele bijzonderheden, welke direct in het oog springen, en die ook voor de behandeling van ons onderwerp van belang kunnen zijn, willen wij thans iets uitvoeriger behandelen.

Als eerste punt van bespreking komt in aanmerking het beginsel der z e l f w e r k z a a m h e i d.

Zelfwerkzaamheid vervangt het passieve der oudere onderwijsgedachte door het actieve van de moderne opvattingen.

Meer en meer laat men aan het initiatief van het kind over, waardoor een grooter verantwoordelijkheidsbesef voor eigen doen en laten aangekweekt wordt.

De moderne werkwijze bij het gymnastiekonderwijs, waarbij gebruik wordt gemaakt van de z.g. b e w e g i n g s o p d r a c h t e n, laat duidelijk zien, hoe ook in dit onderwijs het zelfwerkzaamheidsprincipe ingang heeft gevonden.

De bewegingsopdracht staat lijnrecht tegenover het b e w e g i n g s v o o r s c h r i f t, zooals wij dit kennen uit de oudere gymnastieksystemen, het Zweedsche en het Duitsche, waar elke beweging wat betreft vorm en uitvoering, was voorgeschreven.

Van het uitvoeren van bewegingen volgens eigen aanleg en bouw, en aan de hand van een eigen, voor elk individu verschillende psyche, was geen sprake.

De moderne gymnastiek kent geen bindende voorschriften, doch laat het kind een oefening uitvoeren op de voor hem meest geschikte en geëigende wijze.

Het lichaam moet worden ontwikkeld door bewegingen met een concreet doel en een psychischen inhoud. Oefeningen, waarbij door middel van grijpen, kruipen, springen, trekken, duwen e.d. aan een bepaalde opdracht moet worden voldaan, hebben zin en spreken tot de leerlingen.

Met de erkenning van het zelfwerkzaamheidsprincipe, komt nog sterker naar voren de gedachte, welke in de w e r k s c h o o l ligt opgesloten, en welke ook in het voorgaande hoofdstuk tot uiting komt, n.l. het l e e r e n d o o r d o e n.

Dit doen, deze lichamelijke handelingen, gaan gepaard met motorische voorstellingen en deze kunnen in die gevallen, waarin de visueele of auditieve waarneming te kort schoot, het opnemen en vastleggen der leerstof bevorderen. Vooral bij jonge kinderen is het dikwijls maar al te waar, dat éénmaal doen meer waarde heeft dan tienmaal hooren of zien.

Dat door het aanvaarden van het zelfwerkzaamheidsprincipe een einde gemaakt is aan de passiviteit van het kind, waardoor het thans een werkzaam aandeel heeft in zijn eigen vorming inplaats van steeds gevormd te worden, is duidelijk.

Ook in het gymnastiekonderwijs werd deze passiviteit gevoeld en is zij nu ter zijde gesteld. Bij het gymnastiekonderwijs aan leerlingen van den 1en leerkring, waarbij veelvuldig gebruik wordt gemaakt van z.g. „bewegingsverhalen", kwam het voorheen sporadisch voor, dat de leerlingen uit eigen beweging den gang van het verhaal en de uit te voeren acties konden kiezen.

De moderne opvatting in de lichamelijke opvoeding, waarin het streek-eigene meer en meer op den voorgrond treedt (vergelijk GAULHOFER: *Bodenständigkeit*), heeft hierin verandering gebracht. De gymnastiekles, gebaseerd op het HEEM, maakt het mogelijk, dat de leerling zich volkomen inleeft en a.h.w. de oefenstof zelf naar voren brengt.

Soortgelijk aan het l e e r l i n g e n g e s p r e k bij de zaakvakken, ontstaat thans een vorm van spreken tusschen leerling en leerkracht, waarbij alle actie uitgaat van den leerling en de leerkracht

slechts een leidende, maar daarom niet minder moeilijke taak vervult.

Als volgend punt van bespreking, willen wij thans noemen het principe der „totaliteit”.

Het menschelijk lichaam is een totaliteit, één groot samengesteld hefboomapparaat, waarin een ergens beginnende beweging een bepaalden afloop nemen moet als gevolg van het bouwplan van het lichaam (GAULHOFER).

Het geheele lichaam moet aan de actie deelnemen, elk deel moet door houding, stand of beweging medewerken tot het voldoen aan de gestelde opdracht.

Meende men vroeger alles te kunnen bereiken met *gelocaliseerde* bewegingen van beenen, romp en armen, de moderne lichamelijke opvoeding heeft deze vervangen door de z.g. *totaliteitsbewegingen.*

Nauw hiermede samenvallend is de overgang van de z.g. gestyleerde bewegingen naar de natuurlijke. Op grond van anatomische overdenkingen, kwam men tot kunstmatige, geometrische bewegingsvormen, doordat men uitging van de bewegingsmogelijkheid van het lichaam en zijn deelen.

Wij zien thans in, dat men het kind niet opvoedt door het zijwaarts heffen van armen of beenen, maar door oefeningen, waarbij door grijpen en springen, enz. aan de natuurlijke functie van deze lichaamsdeelen wordt tegemoet gekomen.

De gestyleerde bewegingsvormen hebben voor het kind, zoowel lichamelijk als geestelijk, weinig waarde, omdat deze meest schoolsche bewegingen zeer onnatuurlijk en onwerkelijk waren, zoodat elke belangstelling en vreugde werden gedood.

Wel zeer duidelijk komt in de moderne onderwijsgedachte het verschil tusschen b e z i e l d e en o n b e z i e l d e bewegingen op den voorgrond te staan.

De onbezielde beweging was te weinig belevend, stond te ver van het kind en deed in geen enkel opzicht een beroep op zijn *willen* en *kunnen.* Het gevolg was dikwijls een volkomen gemis aan belangstelling voor de onderwezen stof en een bedenkelijke passiviteit.

De bezielde bewegingen kunnen worden verdeeld in twee groepen:

a. *uitdrukkingsbewegingen,* d.w.z. de lichamelijke uitdrukking van hetgeen innerlijk beleefd wordt. Vooral bij het gymnastiekonderwijs aan leerlingen van den 1en leerkring wordt van deze

bewegingsvormen een veelvuldig gebruik gemaakt, omdat de leerlingen dan nog leven in de periode, welke gekenmerkt is door een overheersching der fantasie;

b. *doelbewegingen;* naar iets grijpen, naar iets springen e.d. Deze bewegingen vervangen in de latere leerjaren meer en meer de uitdrukkingsbewegingen, in verband met den overgang der leerlingen van fantasie naar realiteit.

De oefenstof, welke, hetzij met een inhoud wordt gevuld, hetzij een bepaald concreet doel heeft, is volkomen aangepast aan het kind, past geheel in het raam van zijn ontwikkeling en kan daarom levenswaar genoemd worden.

Op deze wijze komt een psychische relatie kind—oefening tot stand. Dat hierbij rekening gehouden moet worden met de lichamelijk en geestelijk bereikte ontwikkelingshoogte, is zonder meer duidelijk.

De natuurlijke bewegingsvorm is de beste vorm voor het beleven van echte bewegingsvreugde en voor het behouden van het in elk kind aanwezige uitdrukkingsvermogen.

Tenslotte willen wij een oogenblik stilstaan bij het vraagstuk der a c t i v i t e i t. Juist door het kind gelegenheid te geven te arbeiden aan opdrachten, welke aan zijn wezen zijn aangepast, zal het zich geheel en zeer spontaan voor dezen arbeid geven. Het kind wìl werken, wìl handelen en het zàl dit des te beter en harder doen, wanneer het dit kàn doen op een wijze, welke hem ligt en die hem midden in het volle leven plaatst. Hierbij zal in vele gevallen een beroep gedaan kunnen worden op het gemeenschapsgevoel, door het kind als een deel van een groep in den arbeid van deze groep te betrekken met het doel het geheel te dienen.

De hiervoor genoemde kenmerken geven naar onze meening voldoende aan, op welke wijze de moderne lichamelijke opvoeding te werk gaat.

Het is niet noodzakelijk andere punten in bespreking te brengen, omdat op grond van het voorafgaande de verbinding heemkundig onderwijs en lichamelijke opvoeding mogelijk geacht moet worden.

In de vorige hoofdstukken hebben wij aangetoond, op welke wijze de heemkunde-idee in het gewone onderwijs in alle leerjaren in toepassing wordt gebracht; wij hebben stilgestaan bij het vraagstuk der waarde van het onderwijs in lichaamsoefeningen ook voor het geestelijk onderwijs, en hebben omgekeerd

vastgesteld, dat de samenhang tusschen het geestelijk onderwijs en het gymnastiekonderwijs dit laatste verdiept en meer inhoud geeft.

Tenslotte werden enkele kenmerken behandeld, welke in de moderne opvattingen over de lichamelijke opvoeding in het oog springen.

Wij zijn er ons van bewust, nog maar zeer onvolledig te zijn geweest, doch meenen evenwel ten aanzien van de gewenschte concentratie: *heemkundig georiënteerd onderwijs — onderwijs in lichamelijke oefening,* het volgende te mogen opmerken:

Deze concentratie is mogelijk en gewenscht voor de leerlingen van den 1en leerkring, omdat zij nog leven in een periode, welke gekenmerkt is door de overheersing der fantasie.

Niet alle gymnastieklessen kunnen op deze wijze verwerkt worden, omdat de leerstof, welke bij het gewone onderwijs in alle richtingen kan worden uitgewerkt, vaak ongeschikt is voor verwerking in gymnastische oefeningen.

Het is niet noodzakelijk een geheele les aldus te verwerken, maar volstaan kan worden met een gedeelte der les op het Heem te concentreeren.

## UITGEWERKTE LESSEN.

### VI.

### „DE VERBOUWING VAN HET GYMNASTIEKLOKAAL."

Les voor de 1e, 2e en 3e klasse der O.L. School C te Kedichem, Achterdijk.

1. Aanvoer van bouwmateriaal.
2. Stapelen van het aangevoerde materiaal.
3. Bouw van de steigers.
4. Afbraak, gevolgd door het metselen van muren.
5. Timmeren.
6. Schilderen.
7. Opruimen en wegvoeren van het overgebleven materiaal.
8. Inwijding van de zaal.

1. Jongens, vertel mij eens, wat is er toch met dit mooie lokaal gebeurd? Is dat verbouwd? Zo, wat denk je, zullen we dat vandaag eens samen gaan doen? Goed! Vertel dan maar eens wat wij alzo daarvoor nodig hebben.

Juist: balken, planken, stenen en allerlei gereedschappen.

Waar halen wij die en hoe komen die hier? Ja, met een paard en wagen. Wij gaan die dus eerst maar eens halen. Wij rijden uit Arkel met de wagens naar school. (De leerlingen verdeeld in drie-tallen; twee leerlingen staan voor en naast elkaar en geven elkaar de binnenste hand; de derde leerling staat daar achter en pakt de vrije hand van de voorste leerlingen.)

Eerst *gaan* de paarden *stapvoets*. Als wij echter bij de Drie Heulen komen, moeten wij hard *trekken*, want de wagens zijn zwaar beladen. (De achterste leerling biedt weerstand).

Van de heul omlaag, gaat natuurlijk best.

Opm.: Heul = verhoging in de weg, gevormd door een boogvormige stenen brug over een watergang.

Bij de spoorbaan moeten wij weer *hard trekken*, omdat de weg hier opnieuw omhoog loopt. Kijk goed naar de trein hoor!

Zo, van de dijk gaat het in *galop*.

Bij het brugje voor de school nog even flink *trekken*.

2. (Vooraf heeft men allerlei hulpmiddelen zoals banken, ladders e.d. in een hoek van het lokaal klaar gezet.)

Ziezo jongens, nu moet alles van de wagens. De leerlingen brengen nu het materiaal van de wagens en *dragen* daartoe alleen of in groepen de toestellen naar een aan te geven plaats in het lokaal.

Jongens, wat een berg is dat! Wacht, ik zal eens vragen of wij daarop even mogen spelen. Ja hoor, het mag. Laat mij nu maar eens zien, wie daarover kan *klauteren*. Prachtig was dat. En wie kan dat nu heel *vlug*?

(Denk om het gevaar; plaats de toestellen zo, dat gevaar vrijwel uitgesloten is.)

3. Zo, en thans aan het werk. Wat moet er eerst gebeuren? Juist, de steiger moet gebouwd worden. De leerlingen komen door een kleine prikkel tot het besef, dat voor de bouw daarvan geen spijkers, maar touw gebruikt wordt.

We binden de palen en planken netjes en stevig aan elkaar.

(*Hoog reiken en diep bukken* om de touwen vast te maken.)

Mooi, nu kunnen wij beginnen met die oude ramen uit de muur te breken. Pak allen een grote hamer en *sla* die oude stukken er maar uit. (Teken een moker op de grond.)

4. Nu jongens, kunnen wij gaan metselen. De stenen worden eerst netjes bij den metselaar op een hoop gelegd. (Halen en brengen van stenen; opstapelen, laag beginnen en hoog eindigen; *diep hurken* en *hoog reiken*)...

De leerlingen voeren de beweging van het metselen uit. (Oprapen van stenen, neerleggen en bestrijken met cement.)

*Raap* ook die stenen achter je op.

5. Terwijl de stenen drogen, is er voor ons nog wel het een en ander te doen. Juist, Jan, wij moeten aan het timmeren. Weet je nog wel, hoe stuk de vloer was? Wat doen wij eerst? Juist, de planken op maat *zagen*. Kleine planken met een handzaag (tekenen). De grote balken met een lange trekzaag. (De leerlingen staan twee aan twee tegenover elkaar en reiken elkaar de handen. Met *draaien van de romp* wordt een zaagbeweging gemaakt.)

Hierna worden de planken vastgetimmerd. Denk er om: hard slaan, hoor, met grote zwaaien van je arm.

6. Prachtig, mannen, wij zijn al een heel eind opgeschoten. De muur is droog, de vloer is vast gespijkerd en wat nu?

Ja, jullie weten het al, nu komt de schilder.

Met grote streken van boven naar beneden en van links naar rechts, ja,

zelfs boven boven zijn hoofd, begint hij te schilderen. (*Grote romp- en armbewegingen.*) De leerlingen noemen de bestaande kleuren.

7. En zo, jongens en meisjes, is dan ons lokaal klaar. Wat denk je er van? 't Ziet er goed uit, hè? Kunnen we daar nu zo gymnastiek in gaan doen? Nee, natuurlijk! Eerst moet alles wat van het bouwen is overgebleven, netjes worden opgeborgen.

Maar, eerst nog even fijn daarop.... spelen.

Ik ga nu eens kijken wie van jullie onder die balken kan *kruipen*. Wie kan over die grote balken *springen*? Wie kan *lopen* over die lange balk?

Dat hebben jullie prachtig gedaan. Help nu allen maar vlug mee om alles weer op de wagens te bergen, dan komen morgen de voerlieden en nemen het mee. (Opbergen en *dragen* van toestellen).

8. Omdat vandaag het lokaal klaar is gekomen en jullie zo hard gewerkt hebben, gaan wij samen een fijn spel *spelen*.

Wat zullen we spelen? Krijgertje? Goed! (Krijgertje met beperkingen.)

Speelt het hier niet fijn? Ja, dat dacht ik wel. Hoe kan het ook anders, in zo'n mooi lokaal. Kijk nog maar eens goed rond.

En jongens en meisjes, nu alles zo mooi en nieuw is, moeten wij proberen om dat altijd zo te houden. Dus.... nooit met vuile schoenen in het lokaal en altijd heel voorzichtig zijn met de verf.... Is dat afgesproken? Mooi. (*Kalmering.*)

Opmerking: Bij de keuze der vormende oefeningen, welke meest gebaseerd waren op vormen als metselen, timmeren, zagen, schilderen e.d., bleek, dat de lichamelijke actie bij deze werkzaamheden dikwijls vrijwel dezelfde was. Daardoor kon niet die afwisseling verkregen worden, welke wij gewenst achtten.

## „EEN BEZOEK AAN DE EENDENPLAS."

Les voor de 1e, 2e en 3e klasse der O.L. School C te Kedichem, Achterdijk.

1. De wandeling naar de plas en wat wij daarbij beleefden.
2. De eendenplas en alles wat daar gebeurde en wat wij daar gezien hebben.
3. De reis terug naar school.

1. We gaan een tochtje maken naar de eendenplas. Hoe vinden jullie dat? We zullen er heen wandelen. (*Marcheren* onder het zingen van een marsliedje.)

Ginds is een wei. Wie is er 't eerst? (Allen *lopen hard* naar de wei). Nu gaan we de wei in, maar moeten eerst over een hek *klimmen* (*klauteren* over elk denkbeeldig en daarvoor geschikt toestel). Wat zijn we moe geworden. Ga maar even rustig in het gras zitten. Kijk, daar gaat een ooievaar. Daar! Zie hem deftig stappen. Hij beurt zijn poten hoog op. Dat is bepaald om een kikker te doen. Kijk, daar blijft hij zo maar staan. (Allen *staan stil op één been.*)

Hij hapt naar de kikkers (*diep voorover buigen*). Kijk nog eens goed. Zie je wel, dat de ooievaar zijn poten recht houdt, als hij naar een kikker hapt? Probeer dat nu ook eens.

Ha, dat was mis! Daar gaat de kikker. Zie hem huppen.

(Allen *„kikkeren"* door het lokaal.)

Jongens, zie je ginds die molen? Kijk die r's draaien!

(*Grote arm-kringen.*)

Zo, nu gaan wij weer verder. Maar.... wij moeten over die brede sloot. Wie niet durft te *springen,* mag er doorwaden. Denk er om eerst je kousen afstropen, hoor! (Allen *springen* over een in het lokaal getekende sloot.) Maar oh, wat zijn we dom geweest, want kijk daar eens, een.... bruggetje. Nu vooruit, dan mogen julie daar nog even over lopen. (*Lopen* over een smalle bank of brede evenwichtslat).

Zo, jongens, we schieten al aardig op. Pas op voor dat prikkeldraad! *Kruip* er maar voorzichtig onder door. (*Kruipen* onder een laaggehouden touw.)

Hier zijn wij tussen de bomen. Kijk, je kunt de eendenplas al zien. Wat een wind staat er, hè? Zie die bomen eens heftig heen en weer *waaien.* (Grote romp-bewegingen van links naar rechts met hooggeheven armen.)

2. We zijn er. Daar is de kooiker.

Wij groeten den kooiker netjes en vragen in koor: „Mogen wij de eendenkooi eens zien?" (*Diepe rompbuiging voorover.*)

Antwoord: „Als jullie maar heel rustig bent."

We lopen allen zachtjes op de *tenen* den kooiker na.

Maar, wat is dat? Daar gaan alle eenden de lucht in.

We zijn dus nog niet stil genoeg geweest. Kijk die eenden eens vliegen! (De leerlingen lopen in de *looppas* met grote *arm-wipbewegingen,* daarna met kleinere armbewegingen waarmede het fladderen wordt aangegeven en tenslotte met *zijwaarts geheven armen,* waarmede het drijven op de vleugels wordt voorgesteld.)

Hé, de eenden strijken neer zeg. (Allen gaan stil zitten op de hurken.) Hoor ze eens kwaken.

O, nu gaan ze zwemmen en duiken. (*Diepe rompbuiging in kniezit.*) .... Weet je wat, we zingen een versje van de eendjes.

Daar zaten zeven eendjes,
Te zamen bij de sloot.
Ze stapten op hun teentjes (waggelen)
En voelden zich heel groot. (uitstrekken tot voorvoetenstand).
De pootjes deden stap-stap-stap (waggelen op de plaats).
De vleugeltjes van flap-flap-flap (arm-wippen).
De snaters zeiden: kwak-kwak-kwak.
En al die zeven eendjes,
Die pikten in het gras (romp buigen voorover),
Of dat er bij hun teentjes
Misschien iets lekkers was.

*Refrein.*

Toen zei een van de eendjes:
„Ik wil de koning zijn!"
Hij stapte op zijn teentjes (uitstrekken tot voorvoetenstand).
En dacht: „Ziezo, dâ's fijn."

(De eenden waggelen nu tegen de wal op en gaan rustig bij elkaar zitten.) De wal wordt gevormd door een in het lokaal getrokken krijtstreep.

Zo stapten al die eendjes,
Op eens daar kwam een hond, (op vier poten lopen als een hond)
Die hapte naar hun beentjes,
En dat werd al te bont.

*Refrein.*

De eenden zijn nu moe. Zij gaan het nest opzoeken en steken de kop in de veren. (Armen over elkaar en hoofd op een schouder).

En wij gaan weer naar school terug.

3. We bedanken den kooiker voor de prettige ontvangst.

We gaan maar weer dezelfde weg terug, jongens, want het is al laat geworden. Wij moeten dus straks weer onder het prikkeldraad *kruipen*. Gelukkig zullen we nu niet meer zo dom zijn als straks en zullen we maar over het bruggetje gaan inplaats van over de sloot te springen.

Daar zijn ze alweer bij het hek in de wei. Vlug er over heen en dan in de looppas naar school.

Wij gaan allen rustig op onze plaatsen in de klas zitten.

(De leerlingen zitten in klasse-verband in de gymnastiekzaal op de grond.) De leerkracht noemt fluisterend de naam van enkele leerlingen. Op dit geluid zoekt het geroepen kind de plaats waar de leerkracht staat. (*Kalmering.*)

„DRUKKE DAGEN IN APRIL EN MEI."

Les voor 1e, 2e en 3e leerjaar der O.L.S. te Kedichem, Achterdijk.

1. Werkzaamheden op het land (mestrijden, mesten, spitten e.d.).
2. Werkzaamheden uit de schoonmaak (boenen, dweilen, enz.).
3. Het in de weide brengen der koeien.
4. Bezoek aan het weiland op de vrije Zaterdagmiddag.
5. Schoonmaak in de stallen en schuren.
6. De dagtaak is volbracht.

1. Jongens en meisjes, vertel mij eens wie van jullie op een boerderij woont. Kijk, dat zijn er veel! En hebben jullie het in de laatste tijd nogal druk gehad? Ja! Dat dacht ik wel. Wat is er dan zoal gebeurd? De leerlingen komen nu met allerlei werkzaamheden naar voren, waarin door de(n) leerkracht orde gebracht moet worden. Wij beginnen daarom met het bemesten van het land. De mest moet naar het land gereden worden. Haal allen een paard uit de stal. (De leerlingen hebben een kort springtouw en spannen elk een paard in.) Wat zijn die paarden wild, na dat lange staan op stal. Zie ze eens *steigeren* en *hollen*. Wij zullen ze eerst eens *betuigen*. (Aflopen van paarden).

Als de paarden rustig zijn, kunnen ze voor de kar. Denk er om, flink *trekken*, vooral in het weiland, want op de zachte grond gaat het moeilijk. Prachtig, jongens! De mest kan nu over het land *geworpen* worden. Pak de riek (teken deze op de grond) en werp de mest naar alle richtingen uit.

Na het spitten kan de grond worden bewerkt. De werkzaamheden van het *spitten* worden nu behandeld.

2. Terwijl Vader op het land bezig is, zit Moeder ook niet stil. Zij is bezig met de grote schoonmaak in het voorhuis. Wij zullen haar een handje helpen. Begin maar eens met het naar buiten *dragen* van de tafels, stoelen, kasten en andere voorwerpen. (Allerlei hulpmiddelen en toestellen worden door de leerlingen hetzij alleen of in groepsverband gedragen.) Hierna gaan wij aan het *lappen, boenen, dweilen, schrobben,* enz.

3. Op een vroege morgen was Vader met de fiets naar het land gegaan, en kwam terug met de boodschap: „Morgen gaan de koeien naar het land." Dat is een feest, zowel voor de koeien als voor ons. (Met behulp van het koeientouw; lees springtouw, worden de beesten naar het land gevoerd.) Zij zijn erg wild, doordat zij zolang binnen gestaan hebben. Er zijn zelfs koeien bij die zodra zij in de weide komen, beginnen te *hollen* en te *springen*. Daar *springt* er zelfs een over de *sloot* en daar een over de *afrastering*. (Sloot tekenen en een afrastering maken van elk daarvoor geschikt toestel). Wij zullen er een wachter bij zetten, die de koeien moet terugjagen. De koeien die bij het springen worden gepakt, worden in het melkhok opgesloten. (Vorm van overlopertje.)

4. Jongens, wij laten nu de koeien in de weide en gaan morgen als het Zaterdag is en wij vrij hebben, nog eens kijken.

Eerst terug naar de boerderij, want daar is nu heel wat te doen. De stal moet schoongemaakt worden. Wat zit er een vuil op de *til* en wat is dat een toer om er bij te komen. De leerlingen *klimmen* en *kruipen* over de hindernissen van balken en planken welke doorgaans in de til te vinden zijn.

5. Zo, jongens, nu gaan wij nog even naar de weide en eens kijken hoe onze koeien het maken.

*Loop voorzichtig* over die smalle plank over de sloot. Denk om dat hek en prikkeldraad, *stap* er overheen of *kruip* er onderdoor. In de weide gaan wij *springen* als jonge lammeren, *hollen* als de kalveren enz. Ssst, daar ginds zie ik een haas, hij zit heel stil. Ik zal eens in mijn handen klappen, dan *loopt* hij weg. Kijk daar gaat-ie! Dat doen wij ook. Verder kunnen worden nagebootst het *vliegen* van een ooievaar, het *stappen* van de ooievaar, het *happen* naar een kikker, het *springen* van een kikker, enz.

5. En nu, jongens, vlug naar huis, het is al laat en Moeder zit met de boterhammen te wachten. Maar hoor, wat is dat? Daar hoor ik een koekoek. Wij gaan eens goed luisteren. De kinderen spelen nu een z.g. stiltespel, n.l.: „Wie roept koekoek?"

Allen in kring en een leerling in het midden. Deze sluit de ogen en moet aangeven welke leerling het woord koekoek geroepen heeft.

*Opmerking:*

Deze les leent zich zeer geschikt om in twee lessen te worden gesplitst.

Aanbeveling verdient het verder de verschillende gebruiksvoorwerpen als riek, schop, boenders, enz., op de grond te tekenen.

Voor de acties als klimmen, kruipen onder en over de hindernissen, werd gebruik gemaakt van banken, schragen, stoelen e.d. geïmproviseerde hulpmiddelen.

## AANHANGSEL.

**Litteratuur.**

a. *Handboek der psycholgie,* door Dr. F. Roels. Deel I, II, III en IV. (Behandelt o.a. de motoriek enz. en geeft uitvoerige litteratuurlijsten).
b. *Practische Kinderpsychologie,* door Dr. Charlotte Bühler. (Geeft veel litteratuurlijsten. Behandelt o.a. de motoriek.)
c. *Leren doen.* Een psychologisch-paedagogische bewegingsstudie, door Dr. I. C. van Houte. Wolters, Groningen. (Litteratuurlijst van 88 no.'s).
d. *Naar een betere school,* door Fr. S. Rombouts.
e. *Hedendaags Paedagogisch Reveil,* door P. F. van Overbeeke. Bijleveld, Utrecht. In dit werk vindt men uitvoerig de vernieuwingsproblemen behandeld.
f. *Vernieuwingsvragen van onderwijs en opvoeding,* door F. W. Prins. *Paedagogiek en Psychologie.* Wolters, Groningen ((zie e.).

*Gymnastiek.*

*Een beter standpunt inzake de Lichamelijke Opvoeding in de lagere school,* door J. M. J. Korpershoek.
„Mädchen und Frauenturnen" van Dr. Margarete Streicher.
„Grundzüge des Oesterreichischen Schulturnens", Dr. Karl Gaulhofer, Dr. Margarete Streicher.
„De Lichamelijke Opvoeding". Orgaan van de Ned. Vereniging van Leraren in de Lichamelijke Opvoeding in Nederland.

Betreffende het onderwijs in school C te Kedichem:

1. Een reeks artikelen in het Tijdschrift *„Onze Kinderen en Hun Toekomst";* het maandblad *„Nederlandsch Studieblad";* het dagblad *„Algemeen Handelsblad".* Voorts bijdragen in *„Het Schoolblad", „De Vacature", „Moderne School", „De Schakel voor opvoeding en kultuur", „Valcooch"* enz.

2. *Brochures* door *J. van Mourik:*
   a. De vernieuwing van opvoeding en onderwijs. Uitg. v/h Mees, Santpoort.
   b. Het onderwijs in de Natuurlijke Historie in de lagere school. Uitg. v/h Mees, Santpoort.
   c. Interscolaire correspondentie. Uitg. v/h Mees, Santpoort.

3. H e e m k u n d e:
   a. *Wat is heemkunde?* Wat bedoelt ze? Hoe past men haar toe in en buiten de school? door C. Wilkeshuis. Kosmos, Amsterdam.
   b. *Heemkunde* door L. Michielsen en L. de Wachter, De Sikkel, Antwerpen.
   c. *Naar een nieuwe school,* door F. Evers. J. B. Wolters, Groningen.
   d. *Streekkunde,* door Prof. R. Casimir. Een bijdrage, te vinden in het rapport der studie-commissie van den Bond van Scholen voor Neutraal Bijzonder Onderwijs. Uitgave Wolters.

e. *Heemkunde op de Katholieke lagere school*, I. De stof, door A. W. H. Barten. Uitgave R.K. Jongensweeshuis, Tilburg.
f. *Wat is heemkunde?* door Mr. H. Reydon. Uitgave „Hamer", Den Haag.
g. *Heemkennis in het Lager Onderwijs*, door J. G. Bos. Uitgave Wolters, Groningen.
h. *De Nieuwe School, Het totaliteitsonderwijs*, door Mat. Crijns en P. Post. Noordhoff, Groningen.
i. Zeer veel over heemkunde vindt men in het *Rijksverslag* 1940. Uitgave Landsdrukkerij, Den Haag.

In 1942 verschenen nog:

j. *Heemkunde en het onderwijs*, een overdruk van een bijdrage in het maandblad „Volksche Wacht", geschreven door B. Veurman en G. A. van Schaik. In dit artikel behandelen de auteurs o.m. wat een hunner in verschillende scholen in practijk gebracht zag.
k. *De Heemliefde van het Nederlandsche volk, door* D. J. van der Ven. Uitgave A. Rutgers, Naarden.

*Opmerking:*

In de hier genoemde werken en brochures vindt de lezer talrijke litteratuurlijsten.

# INHOUD



---

De hoofdstukken V en VI zijn van de hand van M. Migchelsen, de overige van die van J. van Mourik.



De laatste jaren is op het hoofdacte-examen (mondeling en schriftelijk) belangrijke aandacht geschonken aan de z.g. „vernieuwing". Candidaten voor dit examen doen verstandig aandacht te wijden aan den inhoud der brochures: